PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 19 5 GRUDNIA 1927 ROK VI

IDEA WOLNOŚCI W WYCHOWANIU.

(IV Międzynarodowy Kongres w Locarno).

Niema chyba człowieka, dla którego wyraz „wolność“ byłby jedynie pustym, pozbawionym treści dźwiękiem. O wolności marzyły i marzą nieposiadające samodzielności państwowej narody; wolność, pojęta jako niezależność i samodzielność jednostki, stanowi z pewnością część składową wszelkich pragnień i dążeń każdego z nas.

Nic też dziwnego, że zagadnienie wolności przeniknęło i do dziedziny wychowania. Każdy dobry wychowawca młodzieży musi postawić sobie jasno — jako cel — dążenie do wychowania człowieka wolnego. Chodzi tylko o to, jak tę wolność pojmować należy. Wiadomo dobrze, że źle pojęty ideał wolności bardzo łatwo i niepostrzeżenie przemienić może prawdziwą wolność w swawolę, lub — choć to wygląda może paradoksalnie — w niewolę. Tak jest — w niewolę własnych namiętności, niepohamowanych żądz i zanikającego poczucia moralności.

Jak pojmować wolność? Jaką drogą prowadzić młodzież, by wyrosły z niej zastępy ludzi wolnych, dobrze wolność swą rozumiejących? — To były zagadnienia naczelne, którym poświęcono dwutygodniowe obrady ostatniego Kongresu Wychowania Nowego w Locarno.

Kongres ten trwał od 3 do 15 sierpnia rb. włącznie. Program prac kongresu był bardzo starannie i wszechstronnie opracowany i dał uczestnikom kongresu możność zapoznania się z poglądami i dążeniami najlepszych pedagogów świata.

Głównem zagadnieniem kongresu, jak już wspomniałam, był problem wolności w wychowaniu: problem bardzo ciekawy — stąd prawdopodobnie tak liczny udział pedagogów: przyjechało bowiem 1200 osób. Z pośród 50 państw, które wysłały swoich delegatów na kongres, najliczniej reprezentowane były: Niemcy — 240 osób, Anglja — 174 osoby, Stany Zjednoczone — 131 osoba,

Szwajcarja — 95, Polska — 52. Inne państwa były reprezentowane przez mniejszą ilość osób, a nie brakło także przedstawicieli egzotycznych państw w rodzaju Liberji, Indji, Nowej Zelandji, Meksyku itp.

Po kilku dniach pobytu w Locarno grupa polska zorganizowała się, jako „grupa nowej szkoły". Został wybrany zarząd tymczasowy, na czele którego stanęła p. prof. Radlińska. Grupa polska nietylko biernie brała udział w obradach kongresu, ale i czynnie. Zostały wygłoszone następujące referaty:

Rola książki w nowem wychowaniu . . . . prof. Radlińska
Wolność w nauczaniu rysunków . . . . . dr. Szuman
Rozwój szkolnictwa w Polsce . . . . . . dr. Kielski
Pomoce naukowe w formie kartek ilustrowanych p. A. Oderfeldówna
Mesjanizm Polski . . . . prof. Lutosławski

Następnie staraniem p. Żukiewiczowej, naczelniczki Wydziału Oświaty Przedszkolnej Magistratu m. st. Warszawy, była zorganizowana wystawa przedszkoli stolicy. Wystawa ta, według opinji znawców, była jedną z najładniejszych w Locarno. Zarówno pod względem wykonania prac dzieci przedszkoli, jak też wydawnictw książek dla dzieci, przedewszystkiem pod względem precyzyjnie wykonanych gier rozumowych, wystawa zwróciła na siebie powszechną uwagę.

Pod koniec kongresu grupa polska zorganizowała grupę słowiańską, w skład której weszli: Czesi, Jugosłowianie, Bułgarzy, Rosjanie i Polacy.

Problem wolności w wychowaniu omawiany był przedewszystkiem na posiedzeniach plenarnych kongresu, posiedzenia te odbywały się zasadniczo wieczorem. Ranki poświęcone były pracom w sekcjach, na których były omawiane następujące tematy:

Grupa I — nowa psychologja, grupa II — metody indywidualne, grupa III — szkoły doświadczalne, grupa IV — koedukacja, grupa V — nowe drogi w nauczaniu historji, grupa VI — nowe drogi wychowania artystycznego, grupa VII — geologja miejscowa, grupa VIII — ogólna.

Uczestnicy kongresu obierali grupę według zainteresowań. Podczas plenarnych posiedzeń dyskusja była wykluczona — podczas sekcyjnych nietylko pożądana, ale i konieczna. Dzięki bowiem dyskusji — zaznajamiano się z poglądami nietylko zwolenników

wolnej nowej szkoły, lecz i z poglądami rzeczników szkoły dawniej, a tem samem pogłębiano poruszane zagadnienie i zmuszano uczestników do szukania własnych dróg.

Pierwsze posiedzenie plenarne wytworzyło wzniosłą atmosferę, pełną entuzjazmu i dążenia do nowych, wyższych form życia. Pierwsi prelegenci, dr. Piotr Bovet, dr. Rotten i Beatrice Ensor w przemówieniach swoich poruszali bezpośrednio zagadnienie wolności w wychowaniu. „Pragnienie wolności jest może najsilniejszem i najpierwotniejszem przeżyciem, właściwem wszystkim ludziom" mówi dr. Rotten. „Wolność nie może być nam dana, ani też raz na zawsze zdobyta" — zdobywanie wolności jest procesem, trwającym całe życie; środkiem do tego jest wychowanie i samowychowanie, a przeto i wychowanie jest procesem nieustannym w żywym człowieku.

Piotr Bovet w referacie swoim „Wolność jako cel, czy środek" przedstawił nam początkowo genezę tego zagadnienia. Już Pestalozzi według zdania Boveta pierwszy zwrócił uwagę na konieczność rozwoju wolności psychicznej i moralnej w dziecku; pierwszy starał się uzgodnić pojęcie wolności z karnością wewnętrzną i posłuszeństwem. W określeniu wolności moralnej opiera się Piotr Bovet na słowach Aleksandra Vineta: „Człowiek musi opanować swoją wewnętrzną jaźń, aby móc siebie dawać innym", oraz „Pragnę — mówi Vinete — aby człowiek był panem siebie, a wtedy będzie mógł służyć innym". Trzeba więc wychować dziecko tak, aby umiało być panem samego siebie. Aby osiągnąć ten cel, trzeba przedewszystkiem otoczyć dziecko atmosferą wolności. Trzeba zdobyć zaufanie dzieci i dać im możność wypowiedzenia się. „Chwała Bogu — mówi Bovet — już dawno zerwano z powijakami; powijaki moralne do dziś dnia niestety istnieją. Często dzieci w szkole robią wrażenie motyli na szpilkach, przymocowanych do ławek. Dajcie trochę swobody dzieciom; pozwólcie im wypowiedzieć się; pozwólcie im tworzyć swobodnie". Eksperymenty w dziedzinie wolności intelektualnej już dały dobre rezultaty. Na posiedzeniach sprawozdawczych kongresu poznaliśmy się z systemami Daltońskim, Vineta, Montessori, Decroly, będącemi właśnie znakomitą ilustracją tych dodatnich rezultatów.

Dziś trzeba szukać dróg do osiągnięcia moralnej wolności. Wolność moralna, podług Boveta, to opanowanie siebie, podpo-

rządkowanie swego ja interesom innych, wolność wreszcie to odpowiedzialność za swoje czyny i myśli.

Rozwijając zagadnienie wolności i samoograniczenia, dr. Rotten wskazuje drogę do wychowania młodzieży silnej i wolnej. Dr. Rotten pragnie, aby młodzież pokonywała zewnętrzne przeszkody mocą wzrastającej w niej wolności wewnętrznej. Dążenie bowiem do wolności przez samograniczenie wytwarza w naszej jaźni proces uduchowienia naszego życia, naszych popędów i uzdolnień, sprowadza wreszcie wszelki subjektywizm do łożyska objektywnego stawania się i współtworzenia. Wolność w wychowaniu i wykształceniu, to nie jest usuwanie wszelkich trudności w życiu dziecka, przeciwnie, to jest rozbudzanie w dziecku chęci do osiągnięcia zamierzonego celu przez trud i pracę.

Wolność w nowej szkole wyzwoli najgłębszą naszą jaźń — mówi dr. Rotten — pozwoli odnaleźć w duszy dziecka wewnętrzne dążenie do piękna i dobra, pozwoli opanować złe przyzwyczajenia i zachcianki, nauczy cenić wolność innych i wskaże mu tem samem drogę do osiągnięcia własnej wolności. Beatrice Ensor, analizując pojęcie wolności i względności, zaznacza, że do dzisiejszego dnia nie zgłębiono całkowicie znaczenia teorji względności Einsteina. Wielkie prawa ducha istniały zawsze, i tylko od czasu do czasu człowiek interpretuje je dla dobra ludzkości. Tak samo będzie i z względnością. Psychologja i filozofja wytłumaczą nam dopiero jutro istotę tego zagadnienia. Człowiek wogóle obejmuje taką część prawdy, do której dorósł. Jednocześnie nam wszystkim się zdaje, że obejmujemy pełnię prawdy. Zastosowując myśl tę do pojęcia wolności, przekonamy się, że wolność jest względna. Pełnię wolności osiąga człowiek tylko wtedy, gdy pokona naturę, gdy zapanuje nad swoją jaźnią. Tu jest kres jego wysiłków.

Następnie B. Ensor analizuje pojęcie wolności i rozróżnia cztery jej stopnie: I — najniższy stopień — to wolność materjalna. Bogactwo, zdrowie, władza są zawarte w wolności; synonim ograniczenia: bieda, niezdrowie, zależność; II stopień wolności — to wolność emocjonalna, uczuciowa, o niej faktycznie wiemy bardzo niewiele, stwierdzić tylko możemy, że jesteśmy prawie wszyscy niewolnikami uczucia. Dla zdobycia wolności absolutnej musimy poznać tajniki naszej wolności uczuciowej; III stopień

wolności — jest to wolność intelektualna — niestety często ograniczana przez nasze zapatrywania polityczne i społeczne. IV — najwyższy stopień wolności — to wolność naszej duchowości. Do dziś prawie nieznana. Psychicznie wolnymi są tylko twórcy historji -- oni jedynie coś znaczą we wszechświecie.

Pamiętajmy, że ci, którzy uważają się za wolnych, najwięcej potrzebują wyzwolenia. Nie znamy siebie — mówi B. Ensor — nasi przyjaciele nie znają nas. Czasem potrzeba wrogów do poznania nas — oni bowiem mogą zobaczyć nasze słabe strony. Niema znaczenia to, co mówimy, ale tylko to, czem jesteśmy.

Aby móc wychować wolnego człowieka, nauczyciel sam musi być psychologicznie wolny. To znaczy — nauczyciel powinien opanować słabe strony swej natury, powinien zapanować nad swemi uczuciami i słabostkami, aby siłą swego charakteru i prawością swej duszy móc porwać duszę dziecka ku światłu i prawdzie. Szkoła, która chce wychować wolnych obywateli, musi pamiętać, że dobre rezultaty w wychowaniu można osiągnąć tylko wtedy, kiedy będzie współpraca nauczyciela, rodziców i dzieci. Nauczyciel musi poznawać nowe, wolne metody nauczania i wychowania, ale jednocześnie powinien pamiętać, że nauczyciel-twórca i artysta szuka zawsze własnych dróg.

Najważniejszem więc zagadnieniem chwili obecnej jest wyzwolenie się nauczyciela — i tem samem zmiana metod kształcenia nauczyciela.

Jeżeli to osiągniemy, zbliżymy się do wolności.

Dr. Decroly w swoim odczycie, „o wolności w wychowaniu“ podkreśla również znaczenie wpływu nauczyciela na wychowanie dziecka.

Decroly mówi: „Wpływ dorosłych jest niezbędny, lecz nietyle, aby ograniczać, naginać, ile, aby podniecać do opanowania siebie.“

Nauczyciel jest najlepszym żywym przykładem aktywności, która porywa za sobą aktywność dzieci; według Decroly nauczyciel, tylko porywając za sobą dzieci, osiągnąć może maksymum dyscypliny wewnętrznej, maksymum inicjatywy i twórczości dziecięcej, a minimum kar.

Słusznie prof. Katzaroff (Bułgarja) podkreślał konieczność wykształcenia nowego wychowawcy, nauczyciela. Trzeba zmienić

nietylko nowe metody nauczania i wychowania, ale trzeba zmienić myśl samą nowej szkoły. Nauczyciel musi mieć wiarę żywą w ideał wolności. Wiara ta da mu możność tworzenia w nim samym centrum rzeczy wzniosłych i wielkich. Trzeba przekonać nauczyciela, że chcąc wychować wolnych obywateli, trzeba wyzwolić się samemu i odczuwać radość w pracy. Nauczyciela trzeba otoczyć atmosferą szczerą, radosną, pozbawioną troski materjalnej. Wtedy duszę nauczyciela-wychowawcy łatwo będzie rozpalić i dać mu impuls do nowych idei, do szukania nowych dróg.

Claparède, rozwijając problem wolności, wskazuje na konieczność poznania dziecka, znajomość bowiem jego psychiki, pozwoli nam należycie nim pokierować. W wychowaniu wolnego człowieka należy stosować metody dyscypliny wewnętrznej. Trzeba uczyć dziecko zastanawiać się, myśleć i wnioskować. Dotąd szkoła uważała za swe zadania rozwój inteligencji i zachęcała młodzież w tym kierunku. Nowa wolna szkoła musi postawić obok problemu inteligencji — problem moralności.

Anestezja moralna musi być potępiona. Jak więc rozwinąć uczucie moralne? Przedewszystkiem trzeba, aby dziecko uważało się za odpowiedzialnego człowieka społeczności szkolnej, następnie trzeba rozwinąć w dziecku chęć do pracy, do pokonywania zła, do spełnienia dobrych czynów własnowolnie, a nie pod przymusem nauczyciela. Dziecko ma niezmierny zasób energji, chęci do pracy, trzeba tylko, aby potrzeba czynu znalazła ujście — aby praca dzieci była racjonalnie i rozumnie pokierowana oraz oceniona. Zabawy dzieci należy otoczyć specjalną opieką, w zabawach bowiem najlepiej poznać można psychikę dziecka oraz wyczuć w niem może jeszcze śpiące, ale twórcze moce.

System Montessori wyzyskał zabawę dla celów wychowawczych — wobec jednak dogmatyczności nie osiąga należytych rezultatów. Praca dzieci w „Maisons des petits" wobec żywotności gier daje daleko lepsze rezultaty. Jakich metod używać należy — zapytuje dr. Washburne, dyrektor szkoły Winnetka w Stanach Zjedn., aby pomóc dzieciom osiągnąć wolność — opanować nietylko samego siebie, ale również opanować przez poznanie i wprawę przedmioty, które są mu niezbędne do spełnienia czynnej roli w życiu.

Aby stać się prawdziwie wolnym, człowiek powinien czuć się w swojem otoczeniu, jak w domu. Granice wolności, które

zakreśla człowiekowi jego jaźń, są daleko surowsze od tych, które są mu narzucone z zewnątrz. „My starsi powinniśmy wybrać starannie i rozumnie wiadomości i umiejętności, które będą naszym dzieciom potrzebne, a następnie musimy utrwalić w umyśle dziecka te wiadomości metodą, jaką uznamy za najlepszą.“

Niektórzy ze zwolenników szkoły dawnej coraz częściej przyznają, że trzeba dać dzieciom możność samodzielnego wypowiedzenia się, ale jednocześnie niestety zapominają, że wobec przeładowania programu, dzieci nie mają czasu na samodzielną pracę. Druga ostateczność, to zaniechanie kształcenia faktycznego i pozostawienie dzieciom absolutnej swobody wyboru pracy intelektualnej.

Te dwa rodzaje szkół są złe. Trzeba więc zreorganizować pracę dziecka, zreformować programy i zmienić podręczniki. Podręczniki należy ułożyć w ten sposób, aby dziecko samodzielnie mogło posługiwać się niemi. Trzeba ułożyć ćwiczenia tak, aby przystosowane były one do różnych stopni rozwoju umysłowego dziecka i jego zdolności. Dużo, bardzo dużo ćwiczeń dla tych, którzy przyswajają powoli, minimum dla tych, którzy w lot chwytają. Przy tej metodzie w zupełności wystarczy trzy godziny dziennie dla zdobycia teoretycznych wiadomości i należytej wprawy. Resztę godzin przeznacza się na swobodną i twórczą pracę dziecka.

„Możność wykazania swoich twórczych uzdolnień“ musi być tak zorganizowana, aby każde dziecko, zarówno bojaźliwe, bierne, jak i odważne-czynne, zarówno małozdolne jak i wybitne — mogło wypowiedzieć się. Zmysł społeczny powinien obudzić się w dziecku. Dziecko, dając wyraz swojej jaźni, powinno myśleć również o „bien-être“ swego klasowego społeczeństwa. Musimy uświadomić dziecko, że szczęście prawdziwe jest tylko w „szczęściu wszystkich“. Rozwijając w dziecku poczucie wspólnoty koleżeńskiej, rowijając w niem twórcze siły i zachęcając do tworzenia, do złożenia swoich zdolności, swojej pracy, swoich wiadomości, tak różnych od innych, społeczeństwu, dajemy dziecku prawdziwą wolnośc.

Cykl ten „o wolności w wychowaniu“ zakończył redaktor Ferrière pięknym, głęboko ujętym wykładem „O konieczności karności wewnętrznej“. We wstępie zaznaczył Ferrière, że słowo „wolność“ nie oznacza samowoli lub anarchji, lecz przeciwnie

oznacza dobrowolne podporządkowanie się rozumowi i dobru. Dziecko nie może iść samo, nauczyciel wychowawca musi mu wskazać drogę. Nauczyciel bowiem jest według Ferrièra „przedstawicielem Prawdy Boskiej w człowieku, istotą promieniującą nieświadomie i wpływem swoim budzącą duszę dziecka do Prawdy i Radości.

Z powodu wielkiej liczby uczestników, kongres nie mógł być postawiony na tak wysokim poziomie, na jakim usiłowano go postawić. Wobec jednak tego, że problem wolności był wszechstronnie oświetlony, rezultaty naukowe mogą być znaczne.

Skupienie również tak wielkiej ilości nauczycieli, dążących do jednej wzniosłej idei, do wychowania dzielnego, prawego i wolnego człowieka, miało ogromne znaczenie moralne, kongres bowiem wykazał, że pomimo wojny i zmaterjalizowania się społeczeństw, nauczyciel nietylko, że nie stał się przeciętnym człowiekiem, ale dzięki zapałowi i swym ideałom zdołał pchnąć szkolnictwo na nowe tory.

Oprócz tego kongres pozwolił na nawiązanie żywej wymiany myśli pedagogów świata, udostępniał zapoznanie się z nowemi poglądami wychowawczemi i metodycznemi, tem samem dał impuls do szukania nowych dróg i nowych metod w nauczaniu i wychowaniu młodzieży.

Warszawa. J. Michałowska.

KILKA UWAG W SPRAWIE ANALIZY LITERACKIEJ W SZKOLE.

Metoda t. z. analizy literackiej w szkole poważny przeżywa kryzys. Stygną stopniowo najgorętsi jej zwolennicy z pośród nauczycieli, pomrukują co inteligentniejsi rodzice, niezadowoleni z widocznego upadku kultury językowej dzieci, a sarka młodzież, obdarzona żywszym temperamentem. I czemu to przypisać, boć zignorować zjawiska tego, niemal powszechnego, chyba niepodobna.

Jeżeli żaden człowiek myślący nie zaprzeczy, że metoda analizy, jako szczególniej usprawniona do budzenia wyższych ośrodków naszej duszy, do utrzymania ich w stałem naprężeniu i czujności, nieocenione przy racjonalnem nauczaniu oddaje usługi,

to odpowiedź nastręcza się tylko jedna — czy w najlepszej nawet wierze, wskutek wyłącznego zapatrzenia się w nią, nie nadużyliśmy jej czasem w praktyce szkolnej.

Ośmielę się wyrazić przypuszczenie, że tak było właśnie, że, zasugestjonowani wynikami, osiąganemi dzięki metodzie analitycznej w zakresie nauk przyrodniczych, zbyt pochopnie, a może tylko w zanadto dużym stopniu, pozwoliliśmy jej przeniknąć w dziedzinę nauk humanistycznych, nie dbając wielce, czy naturze ich w tej mierze, co przedmiotem przyrodniczym, będzie odpowiadać. A stąd do dalszych konsekwencyj był krok tylko jeden. Ułatwiły go przeżycie się starych metod i gwałtowna potrzeba zastąpienia ich nowemi. Piękne prace Wóycickiego o rozbiorze literackim w szkole, wśród młodszej zwłaszcza braci — polonistów, doznały przyjęcia jak najżyczliwszego. Powszechnie uznano celowość a nawet konieczność oparcia się przy nauczaniu literatury na dokładnej analizie samych tekstów, nie bacząc, że, co słuszne jest w teorji, niezawsze w praktyce usprawiedliwia wartość swoją. Ale stało się. Zamiast postarać się o to, by nowa metoda przebyła ogień próby, zresztą może z braku czasu tylko, przy opracowywaniu programów dla szkół średnich i seminarjów nauczycielskich w zastosowaniu do literatury polskiej zakwalifikowano metodę rozbioru tekstów jako podstawową i ściśle obowiązującą. A potem, niby ilustracja do tego, jak należałoby pojmować metodę analizy, ukazały się rozbiory Czapczyńskiego, Adamczewskiego itp., które wobec nieposiadania przez nas innych, bardziej do potrzeb szkoły dostosowanych, poczęto uważać, zwłaszcza w szeregach nauczycieli mniej doświadczonych, za wzór, za alfę i omegę, no i... naśladować, naśladować niewolniczo.

Ci z pośród czytelników, którym książki powyższe dobrze są znane, zgodzą się ze mną, że gdyby tak wypadło, posiłkując się dość wiernie I wyd. „Rozbioru Pana Tadeusza“ Czapczyńskiego, przerobić nasze arcydzieło w kl. 5-ej lub na 2-im kursie seminarjum, to nie ręczę, czy przy 4-ch godzinach tygodniowo udałoby się to wykonać nietylko w ciągu roku, ale dwóch lat nawet, tyle tam materjału, tak dobranego i rozłożonego, że nie wiadomo, co ważniejsze, a co z czystem sumieniem możnaby pominąć. To samo zauważyć trzeba w stosunku do rozbioru „Ogniem i mieczem“, prawie to samo w odniesieniu do książki Adamczewskiego,

A przecież te dzieła, choć trudno o to mieć pretensję do autorów, ożywionych jak najlepszemi intencjami, stały się, podkreślam to jeszcze raz, prawie wyłącznem źródłem, z którego wszyscy w mniejszym lub większym stopniu czerpaliśmy wiedzę, jak należy utwory literackie w szkole przerabiać, jak je analizować. I gdybyśmy tylko ograniczyli się do korzystania z nich jak ze zdroju, w którym od czasu do czasu szukamy orzeźwienia osłabionego organizmu, nie byłoby w tem nic złego, ale myśmy najczęściej, w pochwały skądinąd godnej trosce, aby młodzieży dać jak najwięcej, nic, ale to nic z całokształtu analizy uronić nie chcieli, postępowaliśmy za wspomnianemi pracami trop w trop, i to, jak mi się zdaje, było grubym, nie do darowania błędem.

Bo wyobraźmy sobie tylko, że ktoś z nas, stanąwszy wobec dzieła sztuki, czy to będzie zabytek architektoniczny, czy posąg, czy malowidło — wszystko jedno — olśniony jego widokiem, zapragnie poznać je bliżej i w cicerone swoim znajduje chętnego interpretatora, który, miast ograniczyć się do udzielenia nam krótkich a charakterystycznych wyjaśnień, dotyczących całości, tygodniami będzie się rozwodził nad szczegółami dzieła, niby anatom nad budową i znaczeniem kości i muskułów w ciele ludzkiem. Jeżeli sami nie jesteśmy artystami i wskutek tego jednostkami szczególniej usposobionemi do tego rodzaju rozważań, czyż nie znużą nas one i nie znudzą w końcu tak bardzo, że użyjemy wszelkich środków, aby tylko wymownego natręta pozbyć się jak najprędzej, choćby za cenę utraty z oczu arcydzieła, którem zachwycaliśmy się ongi, a które teraz stało się dla nas, wskutek sprozaizowania go przez codzienne studjowanie pod kontrolą przewodnika, obojętnem lub wprost wstrętnem. Wszyscy zgadzamy się na to, że „Pan Tadeusz" jest również arcydziełem, choć z innej dziedziny, — poezji. Gdybyśmy zechcieli teraz jakiegoś inteligenta, lecz człowieka dorosłego, o dużej nawet wrażliwości na poezję, poddać próbie, którą stosujemy do młodzieży, t. j. gdybyśmy zdołali go namówić, aby tegoż „Pana Tadeusza" analizował wspólnie z nami przez szereg miesięcy — co uczyni? Nie przeprowadzałem takiego doświadczenia, lecz wątpie, by dotrwał do końca, a prawie pewien jestem, że nie rozmiłowałby się w epopei Mickiewicza przez to bardziej, niż ją kochał dotychczas.

My zaś chcemy dokonać tego z dzieckiem, co wydaje się nie do osiągnięcia nawet z człowiekiem dojrzałym, którego władze poznawcze i wola działają przecież sprawniej, niż odpowiednie ośrodki umysłowe i moralne młodzieży.

Zbyt długie, zatem zbyt szczegółowe roztrząsanie jednego utworu, chociażby nawet usprawiedliwione obfitością i wagą zawartego w nim materjału, jest jednym z powodów, dla których analiza nie znajduje wielu i oddanych zwolenników wśród młodzieży szkolnej, wywołując jednocześnie zniechęcenie i rozgoryczenie w szeregach nauczycieli, którzy po krótszym lub dłuższym czasie dostrzegają nieproporcjonalność włożonych w pracę wysiłków osiągniętych na tej drodze rezultatów.

Ale poza tem pierwszem niebezpieczeństwem analizy literackiej w szkole istnieje i drugie, dość ściśle z nią związane, a tem groźniejsze, że trudno dostrzegalne. Otóż tak się jakoś układa, że, rozbierając utwór w szkole, zwłaszcza z młodzieżą starszą, zaczynamy mimowoli, a niekiedy nawet świadomie, cały ciężar analizy przenosić z treści na formę. Że tak jest, można się przekonać, rozejrzawszy się bliżej w układzie książek Czapczyńskiego, Adamczewskiego oraz posłuchawszy wyznań nauczycieli, którzy się podręcznikami temi posługują. Czy to jednak jest właściwe, czy uzasadnione? Zastanówmy się chwilę nad tą sprawą. Przecież zagadnienia, związane z analizą formy, należą do problemów czysto estetycznych albo psychologiczno-filozoficznych, a więc z natury swej niezmiernie trudnych i subtelnych. Ileż to wiadomości z dziedziny tych nauk trzeba posiąść, zanim się na gruncie rozbioru form przynajmniej względnie swobodnie nauczymy obracać. I nie znaczy to, bym nie uznawał celowości, a niekiedy konieczności zwracania uwagi uczniów na pewne cechy i odrębności językowe czy stylowe poszczególnych autorów, ale chodzi mi o to, że często w gorliwości swej, a raczej zacietrzewieniu, posuwamy się za daleko, że wdajemy się, ku utrapieniu wychowańców, ze szkodą rzeczy ważniejszych (idea przewodnia, oddziaływanie bezpośrednie), w jałowe i monotonne (bo zazwyczaj przydługie) dyskusję, często nawet wykłady, na temat zalet i wad charakterystyki bezpośredniej i pośredniej, znaczenia dzielenia wiersza w tem czy innem miejscu (średniówka), różnicy między porównaniem a przenośną, wartości onomatopei itp. Wszystko to, przyznaję,

kwestje szacowne i warte rozpatrzenia w odpowiednim czasie i w miejscu właściwem, lecz czy w szkole średniej? Uczniowie i uczenice, zdaje się, nie podzielają tego przekonania, o czem świadczy solenna nuda, która nieodstępnie towarzyszy lekcjom tak prowadzonym (o ile nie ożywi ich szczególny dar nauczyciela, — ale na tem budować trudno!)

A my — jak się mamy tu ustosunkować? Czy nie należałoby wreszcie odpowiednich wskazań w odniesieniu do metody nauczania literatury stąd wyciągnąć? Podług mnie — tak. A dotyczyłyby one obu stron zagadnienia, t. j. musiałyby brać pod uwagę zarówno objekt, jak i subjekt ucznia i przedmiot jego studjów. Dopiero takie wszechstronne rozejrzenie się w zawiłej tej materji rozwiązałoby trudności, które dzisiaj się nastręczają, albo przynajmniej zbliżyłoby nas do pomyślnego ich rozwiązania w pewnej mierze.

Co się więc tyczy ucznia, to jego osobowość, jego właściwości, jego odrębna psychologja przy ustalaniu metod nauczania nie mogą być nie brane pod uwagę lub wprost zapoznawane, jak dotychczas. Powinniśmy uświadomić sobie z całą mocą, że u podstaw nauczania literatury, jak wogóle każdej pracy, o ile ma wydać trwałe rezultaty i stać się owocną, leży zainteresowanie. Nie znaczy to bynajmniej, byśmy, czego obawiają się niektórzy, zawsze i wszędzie mieli się kierować kaprysem ucznia lub hołdować niewyrobionym albo zmanierowanym jego gustom. Daleki jestem od takiej myśli. Zgodzić się wszakże musimy z elementarnem spostrzeżeniem psychologji, że człowiek w rozwoju swym podlega ciągle ewolucji, że w pewnych okresach życia bardziej podatny jest do chwytania wrażeń ze strony uczuciowej, to znów do refleksji zdradza skłonność, że są miesiące i lata całe, kiedy lubi popuszczać wodze fantazji, lub kocha się w przygodach bohaterskich, kiedy chciałby się stać społecznikiem, to nad wartością życia, nad stosunkiem człowieka do świata i istoty najwyższej lubi podumać, kiedy, jeśli to innemi ująć słowy, pragnie grzebać się w lekturze jak marzyciel, to znów jak przyrodnik, historyk, filozof lub estetyk wreszcie. A jeśli tak jest, to przystępując do wyboru lektury dla młodzieży i zastanawiania się nad nią, czyż nie należałoby brać tych danych pod uwagę i starać się działalność umysłową młodzieży wzmocnić, spotęgować: 1. przez uwzględnianie przedewszystkiem utworów takich, które z racji swej treści i na-

stroju najbardziej stanowi duchowemu dziecka odpowiadają, 2. przez bliższe rozstrząsanie w granicach rozważanego dzieła tych tylko szczegółów z zakresu treści czy formy, które wysuwają się na czoło w analizowanym utworze i przy współdziałaniu nauczyciela stosunkowo łatwo bywają podchwytywane przez młodzież. A więc w dziele o wybitnie precyzyjnej budowie wypadałoby dłużej uwzględniać tę budowę właśnie, gdzie przeważałoby uczucie, zastanawiać się nad formami przejawiania tego uczucia; gdzie uderzałaby nas idea — nad ideą; gdzie styl nad stylem itp. O ile tylko praca ta odbywałaby się planowo, prócz zaoszczędzenia dziecku nudy, osiągalibyśmy dzięki niej coś cenniejszego jeszcze, — mianowicie: nietylko zasób przerobionego w klasie materjału musiałby znacznie wzrosnąć, (czego lekceważyć nie wolno, lecz co przy obecnym systemie jest nieziszczalne), nadto jednak młodzież miałaby sposobność do należytego pogłębienia i bardziej wszechstronnego oświetlenia poszczególnych zagadnień, wchodzących w dziedzinę treści i formy; przez zestawianie ich ze znanemi już jej faktami, porównywanie, odwoływanie się do własnego doświadczenia i własnych przeżyć takby się z temi rzeczami oswoiła, że ułatwiłoby to jej w dużej mierze nietylko obracanie się swobodne na tym gruncie, ale i zachęciło niejednokrotnie, a przynajmniej dało możność formułowania własnych spostrzeżeń i wniosków pod postacią dłuższych wypowiedzeń ustnych, czy piśmiennych.

Tyle co do ucznia. Jeśli zaś zkolei zajmiemy się materjałem, na którym ćwiczy się młodzież, czyli samem dziełem, to nastręczą się tu następujące refleksje: dotychczas stanowczo za mało zwracano uwagi na badanie utworu literackiego, jako dzieła sztuki, a raczej może do przesady nawet starano się udowodnić, że ze względu na te i na te cechy taki a taki utwór jest dziełem sztuki, zaniedbano zaś zupełnie zbliżenie się do niego, a za jego pośrednictwem do autora, zapomocą najskuteczniejszych po temu środków, a więc: przez bezpośrednie wczucie się, wgłębienie w jego treść i formę, wsłuchanie w to, co się daje ująć uchem, wpatrzenie w celniejsze sceny i obrazy aż do zapamiętania, aż do przeniesienia się, na moment przynajmniej, w dziedzinę ułudy, bezpośredniego panowania ideału.

I dziwna rzecz, jak nie wyzyskano pod tym względem wskazówek, dostarczanych nam przez teatr. Przecież wpływu jego na

uszlachetnienie naszej duszy, znaczenia, jakie ma w zakresie zaznajamiania ludzi z istotnemi cechami i zadaniami sztuki, nie będzie nikt zaprzeczał. Niejeden z nas, gdyby go o to zapytano, mógłby może na zasadzie własnego doświadczenia stwierdzić, iż daleko więcej zyskał, zapoznawszy się z utworem literackim na scenie, niż przez wielokrotne odczytywanie go, a nawet rozbiór, w domu.

Ale poco szukać aż tak daleko? Jak zgoła odmiennych uczuć doznajemy, gdy pierwszy lepszy liryczny wiersz wyrecytuje ktoś w sposób mechaniczny, a gdy później wypowie go ktoś inny, lecz z odpowiednim wyrazem! Nie dbamy wówczas o uczone komentarze, nic albo niewiele obchodzi nas kwestja subtelności stylistycznych, czy konstrukcji, wsłuchujemy się w ogólny ton, wżywamy w nastrój dzieła, myśl goni w poszukiwaniu idei i skoro tę odnajdzie, łączymy się z duchem autora, rozumiemy go, staje się on dla nas bliski, drogi, pożądany, nieodzowny, jak i jego dzieło. Zachodzi pytanie, czy, postępując po tej drodze, nie osiągnęlibyśmy w dziedzinie nauczania literatury rezultatów i szybszych i poważniejszych i trwalszych. Etapami byłyby tu: gruntowny rozbiór rzeczowy i psychologiczny, bo bez dokładnego zrozumienia treści niema i nie może być zrozumienia tego, co się na wartość, na wielkość dzieła składa, a potem możliwie najstaranniejsze opanowanie utworu, czy jego części pod względem językowym przy pomocy wszystkich, będących w naszem rozporządzeniu, środków, jak wielokrotne pod kierunkiem nauczyciela i samodzielne odczytywanie dzieła, uczenie się pewnych ustępów napamięć, podział na role, wygłaszanie nadających się do tego urywków chórem, przedstawienia amatorskie — słowem unikanie, gdzie się da, zbyt szczegółowych, zbyt subtelnych dociekań abstrakcyjnych — naogół obcych istocie sztuki a tłumaczenie tego, co można, na język zmysłów i bezpośredniej intuicji estetycznej. Zdaje się, że postępując w ten sposób, zbliżylibyśmy się raczej, niż oddalili, do szybszej realizacji ogólnych celów nauczania języka ojczystego w szkole średniej (zwłaszcza zaś w seminarjum nauczycielskiem), do których nie w mniejszej mierze, niż wyrabianie pewnej sprawności logicznej, czy wogóle umysłowej, należą: 1) nauczenie młodzieży poprawnego posługiwania się językiem polskim w mowie

i w piśmie,*) oraz 2) rozbudzenie zamiłowania do zagłębiania się w skarbach piśmiennictwa ojczystego, tej nieprzebranej krynicy czystych natchnień i rozkoszy najprzedniejszego gatunku, a zdarza się, że i jedynej osłody i pociechy w chwilach zwątpień najrozliczniejszych i smutku.

Przechodząc do wniosków praktycznych, powiem: wedle głębokiego przeświadczenia mego metody analizy literackiej, ze względu na bezsprzeczne jej wartości, z programów szkół średnich całkowicie usuwać nie należy; nie przesądzając atoli, do jakich wyników doprowadzić zdoła, (co z całą objektywnością i w całej rozciągłości będzie mogła wyjaśnić dopiero dłuższa praktyka szeregu ożywionych wspólnemi poglądami nauczycieli), już dziś za korzystne uważałbym wprowadzenie do programów omówienia, że tak ze względu na psychologję zainteresowań młodzieży szkolnej, jak naturę utworów, analizie poddawanych, wartoby dotychczasowy pogląd na metodę rozbioru literackiego w szkole poddać pewnej rewizji w kierunku: 1) zredukowania pracy analitycznej dla każdego okresu wieku do niezbędnego minimum, 2) przeniesienia punktu ciężkości, zwłaszcza w młodszych klasach, głównie na analizę treści przy uwzględnieniu w daleko większym zakresie, niż dotychczas samodzielnego wypowiadania się uczniów, 3) zorjentowania się, czy nie byłoby możliwe rozstrząsanie w każdym utworze tylko tych jego właściwości, które szczególniej są dla niego znamienne, w związku z czem dałoby się przerobić w szkole daleko więcej utworów niż obecnie, 4) wypróbowania, do jakich rezultatów doprowadziłoby stosowanie obok analizy w dotychczasowem rozumieniu tego słowa innej, którą nazwałbym analizą intuicyjną, opartej na bezpośredniem wczuwaniu się w piękności utworu lub na szerszem, niż to było dotąd w zwyczaju, pośrednictwie zmysłów, jak słuch i wzrok.

Warszawa. Emiljan Stala.

---

*) Rzecz to w odniesieniu to seminarzystów bardzo ważna ze względu na to, że bezpośrednio po opuszczeniu progów szkoły młody maturzysta ma uczyć innych, — niełatwa zaś dlatego, że młodzież, uczęszczająca do seminarjów nauczycielskich, rekrutując się głównie ze sfer uboższych i mniej kulturalnych, mówić uczy się przeważnie w szkole, nie od otoczenia domowego, jak się to dzieje najczęściej z wychowańcami gimnazjów.

NOWOCZESNE PRĄDY W LITERATURZE PEDAGOGICZNEJ.

IV.

Wychowanie estetyczne.

Jego istota. Wychowanie estetyczne słuszniej możnaby nazwać wychowaniem przez sztukę. Łączy się ono nadzwyczaj ściśle z wszystkiemi innemi hasłami wychowawczemi, a od kilkudziesięciu lat zaprząta niepodzielnie umysły pedagogów, aczkolwiek pod różnemi nazwami. Częściej jednak od nazwy nieodpowiedni jest zakres wymagań, jaki się wychowaniu temu stawia. Nieodpowiedniem jest żądanie, aby szkoła kształciła swych wychowanków na artystów i krytyków, żadną miarą zaś nie można za wychowanie estetyczne uważać dwóch godzin tygodniowo nauki o historji sztuki, udzielanej w wyższych liceach żeńskich. Nie chodzi o imiona i daty z życia genjuszów, nie o cechy typowe szkół malarskich, ale raczej o takie urobienie umysłu dziecięcego, żeby ono umiało podświadomie nawet reagować na piękno w życiu i sztuce. Oczywiście zrobić to może tylko ten wychowawca, który sam piękno odczuwa.

Nieprawdą jest jakoby zwolennicy wychowania estetycznego byli przeciwnikami wychowania moralnego, jakoby oni chcieli wychowaniem w sztuce zastąpić wychowanie moralne, i niesłuszne byłoby twierdzenie, że sztuka jest przeciwniczką natury i morału. Owszem, prawo moralności tak jest potężne i szerokie, że w niem wszystkie inne cnoty się nietylko mieszczą, ale z niego płyną. Wstręt na widok brzydoty i złego jest cnotą, jest objawem moralności. Skryte łzy przy czytaniu pięknego utworu, milczenie wychodzących po poważnej sztuce z teatru, niespokojne sny po zwiedzeniu galerji obrazów, a przedewszystkiem gotowość do darowania uraz, do współczucia i jałmużny pod wpływem nastroju wywołanego pięknem — to dowody pokrewieństwa piękna i moralności. Michał Anioł, Pallestrini, Dante, Shakespeare, Wagner, Wereszczagin i Mickiewicz, służąc sztuce, służyli i moralności.

Może zarzuci kto, że kultura sztuki odwodzi człowieka od realnego życia, że przysłania mu brzydotę codzienności, dla której on zahartowany być winien, że przebywanie w pięknie uczyni go zniewieściałym a obojętnym na dolę bliźnich. Nie! Człowiek

o rozbudzonym zmyśle piękna, choćby niedość odporny w swej woli, nie popełni zbrodni, bo ona zewnętrznie jest brzydką — człowiek taki nie przejdzie obojętnie obok nędzy, bo ona mu psuje nastrój, z siebie złoży ofiarę, byle ją usunąć.

Każda myśl, imponująca przez pewien okres czasu ludzkości czy narodowi, tkwi swemi korzeniami w potrzebach ogółu, choćby nawet uzewnętrzniona została przez jednego człowieka. On jej nadał tylko imię i formę.

Potrzeba wychowania estetycznego, najgłośniej może wypowiadana w ostatnich dziesiątkach XIX wieku, była przeciwwagą do rozbujałego nad miarę rozkwitu nauk realistycznych i zasad Kanta, który filozoficzne myślenia prawie wyłącznie ugruntował na terenie zmysłowego poznawania. System ten domagał się odmiany i znalazł ją w wychowaniu estetycznem. Rozkwit przemysłu fabrycznego przyspieszył ten odwrot.

Sposoby kształcenia zmysłu estetycznego. Kształcenie to wymaga przedewszystkiem wysiłku umysłowego. Kto wdziera się w dziedzinę sztuki, nie zostanie w niej tylko biernym. Za biesiadę zapłacić trzeba wzruszeniem, dyskusją z sobą samym, żalem lub wdzięcznością do autora, krytyką, szukaniem nowych dróg itp.

Kogo raz piękno porwało, ten zostanie na zawsze jego niewolnikiem.

Czesi w swych planach szkolnych mówią: „Dzieci należy nauczyć szukać i znajdować przyjemność w pięknościach przyrody, sztuki i poezji. Radość z piękna jest źródłem najczystszej a taniej przyjemności, dostępnej i najuboższemu, a zarazem gwarancją, że szukać ona sobie będzie wyrazu w produkcji własnych wyrobów, co budzi w nas nadzieję odrodzenia artystycznego rzemiosła".

Jeden z niemieckich pedagogów (Grüllich) mówi, że o ile nauka dostępna jest tylko dla nielicznej garstki wybrańców, o tyle sztuka dostępna jest dla wszystkich, — dlaczego więc nie ułatwić zdobycia jej tym maluczkim, którzy na inne przyjemności duchowe środków nie mają.

Zwolennicy wychowania estetycznego radzą rozpocząć je od rodzinnego domu i budynku szkolnego. Rzecz nie nowa, bo mówili to już Montaigne i Komeński, chodzi tylko o to, by zdob-

nictwo nie podlegało modnym wybrykom, — dziś nalepianki, jutro polichromja ludowa, pojutrze ozdóbki bibułkowe, potem zieleń, wreszcie znowuż co innego. W zdobieniu mieszkania musi być utrzymana harmonja, rozmaitość i skromność. Jednostronność, krzykliwość i przesada rażą i zniechęcają.

Jako niezawodny środek rozwinięcia zmysłu piękna zalecają „oglądanie“ dzieł sztuki. Oczywiście, gdzie trudno o oryginały, tam kopjami, byle dobremi, zadowolić się trzeba. Dr. Lichtwark każe przestrzegać przy oglądaniu obrazów, czy przy słuchaniu dźwięków ze świata sztuki następującego schematu i porządku:

a) cichy podziw i wgłębienie się w dzieło,
b) wypowiedzenie się uczniów o tem, co ich uderza,
c) naprowadzenie na to, co ich uwagi uszło.

Oczywiście sposób oglądania zależeć będzie także od treści.

Nauczyciel Schulze w Lipsku fotografuje dzieci podczas oglądania przez nie obrazów i z mimiki twarzy dziecka na widok tego lub owego obrazu wnosi o jego rozwoju umysłowym.

nny nauczyciel, Schrenk z Tübingen, twierdzi, że dziecko w 9 roku życia dokładnie rozróżnia rzeczy na obrazie, po 9 roku życia pojmuje perspektywę, zaś po 14 roku dopiero symbolikę obrazu. Czem młodszy wiek i czem słabsza inteligencja dziecka, tem bardziej ogranicza się ono na moment „Co?“, potem dopiero „Gdzie, jak, na co?“, najpóźniej zaś, bo dopiero po 14 roku „Czy to możliwe?“ Interes dziecka w stosunku do autora zdradza się rzadko przed 14 roku, sympatje skłaniają się raczej ku oderwanym skrajnościom, niż ku spokojnej harmonji.

Ćwiczenie ucznia w wydawaniu sądu o dziełach sztuki uważam za przedwczesne w obrębie szkoły powszechnej. Ważnym natomiast momentem jest tu t. zw. przygotowanie nastroju. Nie należy przez to rozumieć jakiejś formalnie prowadzonej lekcji lub pogadanki, wystarczy jedno zdanie, jedno słowo, czasem tylko wyraz twarzy, nawiązujący porozumienie między uczniem, nauczycielem i kompozytorem.

Wszystko to wyżej powiedziane odnosi się zarówno do dzieł sztuki pendzla, dłuta, jak i dźwięku i słowa.

Bardzo wdzięcznym a skutecznym środkiem w kształceniu estetycznem jest wiązanie z sobą różnych działów sztuki.

Trudno nie wspomnieć tu oddzielnie o sposobach kształcenia zmysłu piękna w nauce szkoły powszechnej, tem bardziej, że idzie o nowoczesne prądy i o różnicę w wymogach szkoły z czasów zaborczych i szkoły dzisiejszej. Już od piątego stopnia nauki domagają się dzisiejsze plany ministerjalne od nauczyciela, aby np. w nauce języka ojczystego zwracał uwagę ucznia na właściwości stylu, na crescendo wyrażeń, na kontrast obrazów, na rodzaje uczucia, na sposoby, jakiemi autor chce wpływać na czytelnika itd. Rzeczą inteligentnego a odważnego nauczyciela jest, by znalazł i tu odpowiedni umiar.

Wszystko to odnieść można do nauczania innych przedmiotów pokrewnych nauce języka, jak historji, religji i geografji. A jeżeli zasada wychowywania przez sztukę wywalczyła sobie niezaprzeczone prawa przy nauczaniu przedmiotów humanistycznych, to o ileż wyższe prawa należą się jej w nauce przedmiotów zręcznościowych, jak śpiew, rysunek i roboty ręczne! Przedmioty te, równouprawnione dziś z pierwszemi, a może nawet wysunięte na pierwszy plan, nie są jednak właściwemi działami naukowemi w szkole powszechnej, są tylko środkami do kształcenia estetycznego. Jeden z naszych spółczesnych teoretyków powiada w jednem z czasopism nauczycielskich r. 1925 tak: „Nie należy zapominać, że umieć śpiewać, umieć rysować, nie jest celem planu nauki śpiewania i rysowania w szkole powszechnej. Jeżeli nie dasz dziecku pewnego zapasu piosenek i pewnego zapasu szablonów rysunkowych, jeżeli nie rozbudzisz w niem potrzeby śpiewania i radości na widok piękna, to lepiej, aby ten nowoczesny prąd, jak najprędzej poszedł w zapomnienie“.

Weźmy pod uwagę naukę gimnastyki. Cały przebieg lekcji, cały zbiorek nowoczesnych przyrządów gimnastycznych, cały nastrój podczas nauki, stosunek nauczyciela do dzieci itd. dąży do wytworzenia harmonji w rozwoju pojedyńczych części ciała, rytmiki ruchów, zgrabności poruszeń, wdzięku linij itd. — jednem słowem do naśladowania i zdobywania piękna.

A roboty ręczne? Nie jest celem nauki tej wyuczenie ucznia oprawy książki, wystrugania łyżki, itp. robót, lecz osiągnięcie pewnego odpowiedniego dla wieku dziecka maksymum zręczności i zbliżenia się do piękna.

Co dla wychowania estetycznego zrobili obcy i swoi. Początek w tej pracy przyznać należy Niemcom. Przed 40 laty pojawiło się dzieło Langbehna, p. t. „Rembrandt jako wychowawca“, i zwróciło na siebie uwagę świata pedagogicznego w Niemczech. Autor propagował w niem potrzebę piękna, potrzebę szukania i możliwość znalezienia tego piękna w motywach ludowych. Ten okres uważają Niemcy, a przynajmniej Herget za datę zmartwychwstania piękna w Niemczech. Przypuszczać jednak należy, że renesans piękna zapoczątkowali już o kilkadziesiąt lat wcześniej rozmiłowani w niem aż do dziwactwa królowie bawarscy.

Trzeba zaznaczyć; że na kilkanaście lat przed Langbehnem głosili już te hasło w Polsce Witkiewicz i Skoczylas i Wyspiański i Tetmajer i Rydel i Trusz i wielu innych. Witraże i ściany kościoła Franciszkanów, pierwsza wystawa zakopiańska w Krakowie, Szopka krakowska, Betleem Polskie, wystawa sztuki stosowanej polskiej we Lwowie to — objawy tej pracy na wszystkich polach sztuki: malarstwa, rzeźbiarstwa, budownictwa, poezji, dramatu i dźwięku.

Ale najważniejszym może dowodem spółczesności i rozwoju wychowywania w sztuce to gwałtowna, przesadna może, propaganda za wprowadzaniem nauki zręczności, piękna i fantazji do planów nauki szkół powszechnych, a potem średnich. Imiona inspektorów szkolnych: Spisa w Krakowie i Bruchnalskiego we Lwowie dopominają się o pamięć.

Cokolwiek wcześniej, ale najwięcej na tem polu, zdziałał Anglik Ruskin. Rozmiłowany w ideałach piękna widział w propagandzie jego jedyny i wyłącznie skuteczny środek na ówczesne niedomagania socjalne. W rozpieraniu się fabryk, we wrzasku maszyn, w tłumieniu indywidualności pracy ręcznej dostrzegał przyczynę zezwierzęcenia duszy robociarza, — w szukaniu i zdobywaniu piękna, w zdolności zakucia go w marmur, barwę, dźwięk i słowo widział ratunek, bo zadowolenie z udanego dzieła rodzi dobry humor, a humor to szczęście.

Neumann mówi: „Sztuka to radość z świadomości, że potrafię, — to radość z materjału, — to radość z formy, — to radość z oryginalności, — to radość ze zdolności pokonywania coraz nowych trudów“.

Jedni propagują sztukę w ozdabianiu ścian, inni w hodowli kwiatów, inni w oprawie książek, inni w robótkach kobiecych, inni wreszcie w mowie, w ruchach, w formach towarzyskich.

Po tych pojedyńczych głosach przyszedł czas na akcję zbiorową. Nauczyciele i nienauczyciele zbierają się na wiece, tworzą związki, domagają się od rządów finansowej pomocy na zrealizowanie nowych haseł. Najwyżej pod tym względem stanęły Holandja, Niemcy i częściowo Włochy. Wprawdzie współpraca nienauczycieli zakreśliła tym projektom za szerokie, nieosiągalne prawa w szkole, ale doświadczenie nauczycieli znalazło powoli granicę wykonania. Niebawem wysunął się na czoło Hamburg ze swoim dobrze przemyślanym planem nauki piękna w szkołach.

Niepodobna pominąć tu imienia prof. Strzygowskiego, który na tem polu dużo pracuje — niestety więcej dla Niemców niż dla swoich, bo w Wiedniu.

Owoce wychowania estetycznego. Pamięć piękna wywodzi dziecięcą duszę z koła potrzeb cielesnych, a wprowadza w krainę marzeń i uczuć mało dotychczas dziecku znanych, jak np. pierwsza jałmużna, oszczędzanie grosików na podarunek dla ojca, pragnienie pięknej lalki itp.

Szukanie formy (potrzeba naśladownictwa) prowadzi dziecię do walki z przeciwnościami, uczy je pokonywać trudy — aż doprowadzi do celu. Zdobycie mety zagrzewa do powtórnego wysiłku, ćwiczy wolę, dodaje wiary, daje podwaliny pod charakter.

Przebywanie w świecie sztuki i piękna czyni człowieka subtelniejszym w obcowaniu, wrażliwszym w uczuciach, zgrabniejszym w formach, systematyczniejszym w pracy.

Sztuka i piękno wprowadzają człowieka w świat ideałów, ustępliwości, miłości i dobra — jednem słowem — w świat duszy, w którym, im kto więcej przebywa, tem częściej do niego wraca. Dlaczegoż mamy dziecku bronić tam wstępu? Świat piękna i sztuki to świat fantazji, potrzebnej w każdym zawodzie, a koniecznej jako przeciwważnik rozwijającego się z wiekiem rozsądku.

W dziele „Szkoła i charakter" wypowiada Dr. Foerster obawę przed przesadą w stosowaniu wychowania estetycznego, zaznacza jednak, że przecież szkoła ma tyle równoważnych środków wychowawczych, kontroli, doświadczenia, że obawa taka nie jest uzasad-

niona, dodaje wreszcie, że sztuka tworzy tyle dzieł, do serca przemawiających, że gdyby ktoś nigdy nawet w codziennem życiu nędzy nie widział, to pod wpływem pierwszego pięknego dzieła sztuki, uzmysławiającego nieszczęście, otwarłoby się jego serce współczuciem dla wszystkich kiedyś później w życiu napotkać się mogących niedoli.

Inowrocław. St. Strzeszyński.

UŁAMKI ZWYCZAJNE.

III.

G. Mnożenie ułamków zwyczajnych.

Rozróżniamy następujące grupy:

1. Ułamek przez ułamek;
2. Ułamek przez liczbę całą i naodwrót.
3. Ułamek przez liczbę mieszaną i naodwrót.
4. Liczbę całą przez liczbę mieszaną i naodwrót.
5. Liczbę mieszaną przez liczbę mieszaną.

Rozpoczynam najłatwiejszą grupą, t. j. drugą. Zadania: $4 \cdot {}^3/_4$, $5 \cdot {}^2/_3$.

Pierwsze zadanie można wyliczyć w dwojaki sposób, drugie natomiast tylko jednym sposobem — ogólnym. Otóż: $5 \cdot {}^2/_3 = 5 \cdot 2 \cdot {}^1/_3 = 10 \cdot {}^1/_3 = {}^{10}/_3 = 3{}^1/_3$. Jak mnożyłeś ${}^2/_3$ przez 5? Aby ułatwić dzieciom trafną odpowiedź, zalecam ułamka niewłaściwego ${}^{10}/_3$ nie zamieniać na liczbę mieszaną. (Mnożyłem licznik przez 10.) Więcej przykładów: $4 \cdot {}^3/_5 = {}^{12}/_5$, $5 \cdot {}^2/_7 = {}^{10}/_7$ itp.

Abstrakcja:
$5 \cdot {}^2/_3 = {}^{10}/_3$
$4 \cdot {}^3/_5 = {}^{12}/_5$
$5 \cdot {}^2/_7 = {}^{10}/_7$
$8 \cdot {}^3/_{11} = {}^{24}/_{11}$

Czytaj pierwsze zadanie! Porównaj liczniki w mnożniku i iloczynie! (Licznik iloczynu jest 5 razy większy od licznika mnożnika.) Przez którą liczbę mnożyliśmy? (5) Jak więc zmieni się licznik iloczynu, jeżeli mnożymy ułamek przez 5? (Licznik iloczynu staje się 5 razy większy od licznika mnożnika.) W podobny sposób przerobić następne zadania. Co możesz powiedzieć o mianownikach w powyższych zadaniach? (Nie zmieniły się.) Jak więc mnożymy ułamek przez liczbę całą? (Mnożymy licznik przez liczbę całą, a mianownika nie zmieniamy.) Inne zadanie: $4 \cdot {}^3/_4$. Wyliczyć zadanie to sposobem znanym! ($4 \cdot {}^3/_4 = {}^{12}/_4$) Jeszcze raz, lecz z tą różnicą, że mnożenie licznika przez liczbę całą tylko naznaczysz! ($4 \cdot {}^3/_4 = \frac{4 \cdot 3}{4}$)

Jaką czynność możemy jeszcze wykonać? (Skracać.) Zrób to! ($4 \cdot {}^{3}/_{4} = \frac{4 \cdot 3}{4}$) Ile jest więc $4 \cdot {}^{3}/_{4}$? (3.) Podobne zadania: $5 \cdot {}^{2}/_{5}$? (2.) $8 \cdot {}^{3}/_{4}$? ($\overset{2}{8} \cdot {}^{3}/ \ =$.

Abstrakcja

$4 \cdot {}^{3}/_{4} = \frac{4 \cdot 3}{4} = 3$

$5 \cdot {}^{2}/_{5} = \frac{5 \cdot 2}{5} = 2$

$8 \cdot {}^{3}/_{4} = \frac{\overset{2}{8} \cdot 3}{4} = 6$

Czytaj pierwsze zadanie! W jaki sposób ułatwiłeś sobie czynność mnożenia? (Skracałem wpierw.) Podobnie w drugiem i trzeciem zadaniu. W jaki sposób więc możymy sobie mnożenie ułatwić? Kiedy mnożymy tym sposobem? (Jeżeli liczba cała i mianownik posiadają wspólny dzielnik.) Możnaby to nazwać drugim sposobem mnożenia ułamka przez liczbę całą. Po przeprowadzeniu abstrakcji trzeba oczywiście zważać na to, aby zachodzące ułamki niewłaściwe zamienić na liczby mieszane. Jest jeszcze jeden sposób mnożenia ułamków przez liczbę całą, który zresztą charakteru mnożenia samego nie zmienia. Otóż, zadanie mnożenia przekształca się na zadanie dodawania z równemi dodajnikami, przyczem ilość dodajników równa się wartości mnożnika (liczby całej), np. $4 \cdot {}^{3}/_{5} = {}^{3}/_{5} + {}^{3}/_{5} + {}^{3}/_{5} + {}^{3}/_{5} = {}^{12}/_{5}$. Następują różnorodne ćwiczenia, do których należy także mnożenie liczby mieszanej przez liczbę całą i naodwrót. Zadanie: $4 \cdot 1{}^{1}/_{2} = 4 \cdot {}^{3}/_{2} = \frac{\overset{2}{4} \cdot 3}{2} = 6$. Liczbę mieszaną zamieniamy na ułamek niewłaściwy. Inny sposób: $4 \cdot 1{}^{1}/_{2} = 4 \cdot (1 + {}^{1}/_{2})\ 4 + {}^{\overset{2}{4}}/_{2} = 6$. Liczbę mieszaną zamieniamy na sumę i mnożymy poszczególne dodajniki czyli składniki.

Mnożenie ułamka przez ułamek. Wstępne ćwiczenia. 1) Przypatrz się zadaniom! Jak zmienia się mnożnik? (Maleje.) A iloczyn? (Także maleje.) Jaki stosunek co do wielkości panuje pomiędzy mnożnikami w pierwszem i drugiem zadaniu? (Mnożnik w zadaniu drugiem jest 2 razy mniejszy od mnożnika w pierwszem zadaniu.) Jaki stosunek panuje pomiędzy iloczynami w tych samych zadaniach? (Ten sam, co u mnożników.) Jak zmienił się mnożnik w zadaniu trzeciem w stosunku do mnożnika w zadaniu pierwszem? (Zmniejszył

$8 \cdot 8 = 64$

$8 \cdot 4 = 32$

$8 \cdot 2 = 16$

$8 \cdot 1 = 8$

*) W przykładzie tym **8** należy przy skracaniu skreślić, tak samo **4**. Ze względów technicznych przekreślone cyfry oznaczamy **tłustym drukiem**.

się 4 razy.) Jaką zmiana zaszła z iloczynem w zadaniu trzeciem w stosunku do iloczynu w zadaniu pierwszem? (Ta sama, co u mnożników.) Powtórz wszystko, co mówiliśmy o stosunkach pomiędzy mnożnikami z jednej strony a iloczynami z drugiej strony? (Jeżeli mnożnik zmniejszy się 2 razy, to iloczyn zmniejszy się także 2 razy itd.) Powiedz to ogólnie! (Ile razy zmniejszy się mnożnik, tyle razy zmniejszy się także iloczyn.) Pod jakim warunkiem oczywiście tylko? (Mnożna musi być zawsze ta sama.) 2) Ułamek dzielimy przez liczbę całą, gdy jego mianownik mnożymy przez tę liczbę całą. Można to uzmysłowić sposobem następującym, np. $^1/_2 : 2$. Wykreśl prostą w kierunku poziomym! Podziel ją na połowy! Podziel $^1/_2$ przez 2! Którą część całości stanowi otrzymany ułamek? ($^1/_4$.) Ile jest więc $^1/_2 : 2$? Podziel w ten sam sposób $^1/_3 : 2$! Wylicz teraz $^2/_3 : 3$! Przypatrz się dokładnie zadaniom! W jaki sposób powstał mianownik ilorazu? (Mianownik dzielnej pomnożyliśmy przez 2.) Jak w trzeciem zadaniu? (Tak samo.) A w czwartem? Porównaj liczniki w poszczególnych zadaniach! (Nie zmieniły się.) Jak więc dzielimy ułamek przez liczbę całą? (Mnożymy mianownik przez liczbę całą, nie zmieniając licznika.)

Abstrakcja.

$^1/_2 : 2 = {}^1/_4$

$^1/_3 : 2 = {}^1/_6$

$^2/_3 : 3 = {}^2/_9$

Podanie nowego materjału. Zadanie: $^3/_4 \cdot {}^1/_5$. Wyliczymy je w następujący sposób. Ile jest $^3/_4 \cdot 1$? A teraz $^3/_4 \cdot {}^1/_5$. Jaki stosunek panuje pomiędzy mnożnikiem tego zadania a mnożnikiem poprzedniego? (Mnożnik w drugiem zadaniu zmniejszył się 5 razy.) Jak więc musimy zmienić iloczyn? (Musi być 5 razy mniejszy.) Wyraź to inaczej! (Iloczyn podzielimy przez 5.) Wylicz! ($^3/_4 : 5 = {}^3/_{20}$.) Więcej podobnych zadań! Np. $^3/_4 \cdot {}^2/_7$. ($^3/_4 \cdot 1 = {}^3/_4$, $^3/_4 \cdot {}^1/_7 = \frac{3}{4 \cdot 7}$, $^3/_4 \cdot {}^2/_7 = \frac{3 \cdot 2}{4 \cdot 7}$.) Ostatnią część, t. j. $^3/_4 \cdot {}^2/_7$ wyliczą dzieci na podstawie pierwszego wstępnego ćwiczenia w sposób następujący. Które zadanie wyliczyliśmy przedtem? ($^3/_4 \cdot {}^1/_7 = \frac{3}{4 \cdot 7} = {}^3/_{28}$.) Pozostaje nam jeszcze $^3/_4 \cdot {}^2/_7$. Jak zmienił się mnożnik w tem zadaniu w stosunku do mnożnika poprzedniego zadania? (Powiększył się 2 razy.) Jak więc musimy zmienić iloczyn? (Pomnożyć przez 2.) Zrób to! ($2 \cdot {}^3/_{28} = {}^6/_{28}$.) Ile jest więc $^3/_4 \cdot {}^2/_7$? Inne zadania!

Abstrakcja.

$^3/_4 \cdot {}^1/_5 = {}^3/_{20}$

$^3/_4 \cdot {}^2/_7 = {}^6/_{28}$ *)

$^2/_3 \cdot {}^2/_5 = {}^4/_{15}$

*) tu narazie nie skracamy.

Czytaj pierwsze zadanie! Liczniki (3, 1, 3) Patrzcie dokładnie i powiedźcie, czy panuje jaki stosunek pomiędzy licznikiem iloczynu a pozostałemi licznikami! ($3 = 3 \cdot 1$.) Czytaj liczniki w drugiem zadaniu! (3, 2, 6.) W jaki sposób powstał licznik 6? ($6 = 3 \cdot 2$.) A w trzeciem zadaniu? ($4 = 2 \cdot 2$.) Tak jest zawsze. W jaki sposób więc otrzymamy licznik iloczynu? (Mnożymy licznik mnożnej przez licznik mnożnika.) Podobnie przeprowadzę powstanie mianownika iloczynu. Jak więc mnożymy ułamek przez ułamek? (Mnożymy licznik przez licznik i mianownik przez mianownik.)

Ćwiczenia. 1) Mnożenie ułamka przez ułamek. ($^1/_3 \cdot {}^2/_5$, $^4/_7 \cdot {}^2/_9$, $^6/_{11} \cdot {}^5/_{12}$ itp.)

2) Mnożenie ułamka przez liczbę mieszaną i naodwrót ($^1/_3 \cdot 2^1/_2$, $4^2/_5 \cdot {}^3/_7$ itp.) Zadania te można wyliczyć w dwojaki sposób: a) Liczbę mieszaną zamieniamy na ułamek niewłaściwy. b) Liczbę mieszaną uważamy jako sumę $2^1/_2 = 2 + {}^1/_2$.)

3) Mnożenie liczby mieszanej przez liczbę mieszaną. Inny sposób mnożenia ułamka przez ułamek, t. j. zapomocą t. zw. kwadratu Tranchant'a, jest podany w programie rachunków i geometrji Ministerstwa W. R. i O. P., dlatego nie omawiam go tutaj.

H. D z i e l e n i e. Aby umysł dzieci nie obarczać niepotrzebnemi regułami, aczkolwiek zupełnie obyć się bez nich nie można, radzę przeto stwarzać jak najmniej reguł. Przy dzieleniu ułamka i przez ułamek, zaznajamiam dzieci tylko z jedną regułą, oczywiście oprócz tej, którą podałem już przy mnożeniu ułamków. Tak zwaną ogólną zasadę dzielenia wprowadzam przy dzieleniu liczby całej przez ułamek.

Ćwiczenia wstępne.

$36 : 36 = 1$
$36 : 18 = 2$
$36 : 12 = 3$
$36 : 9 = 4$
$36 : 6 = 6$
$36 : 4 = 9$
$36 : 3 = 12$
$36 : 2 = 18$
$36 : 1 = 36$

Co to są za zadania? (Zadania dzielenia.) Patrz na dzielne i mów, co spostrzegasz! Co spostrzegasz przy dzielnikach? (Zmniejszają się.) A ilorazy? (Powiększają się, czyli rosną.) Zobaczymy teraz, w jakim stosunku odbywają się te zmiany! Porównaj dzielniki w pierwszem i drugiem zadaniu! (W drugiem zadaniu dzielnik jest 2 razy mniejszy od dzielnika w pierwszem zadaniu.) Porównaj odpowiednie ilorazy! (Iloraz w drugiem jest 2 razy większy od ilorazu w pierwszem zadaniu.

Więcej podobnych przykładów. Zbierz to wszystko i wypowiedz zdaniem! (Jeżeli dzielnik zmniejszy się 2 razy, to iloraz powiększy się 2 razy; jeżeli dzielnik zmniejszy się 3 razy, to iloraz powiększy się 3 razy itd.) Wypowiedz to ogólnie! (Ile razy zmniejszy się dzielnik, tyle razy powiększy się iloraz.) Porównaj dzielniki w ostatniem i w szóstem zadaniu! (Dzielnik w szóstem zadaniu jest 4 razy większy od dzielnika w ostatniem zadaniu.) Porównaj odpowiednie ilorazy! (Iloraz w szóstem zadaniu jest 4 razy mniejszy od ilorazu ostatniego zadania.) Więcej przykładów! Zbierz to! (Jeżeli dzielnik powiększy się 4 razy, to iloraz zmniejszy się 4 razy; jeżeli dzielnik powiększymy 6 razy, to iloraz zmniejszy się 6 razy itd.) Wypowiedz to ogólnie! (Ile razy powiększymy dzielnik, tyle razy zmniejszy się iloraz.) Powtórz obydwa zdania! (Ile razy zmniejszy wzgl. powiększy się dzielnik, tyle razy powiększy wzgl. zmniejszy się iloraz.) Czego jednakże musimy przytem przestrzegać? (Dzielna musi być zawsze ta sama.)

Podanie nowego materjału. Zadanie: $4 : {}^1/_3$. Rachujemy wpierw $4 : 1$. Jest? (4.) Następnie $4 : {}^1/_3$. Jak zmienił się dzielnik? (Zmniejszył się 3 razy.) Co musimy więc zrobić z ilorazem? (Powiększyć go 3 razy.) Zrób to! Wylicz jeszcze raz to samo zadanie! ($4 : 1 = 4$, $4 : {}^1/_3 = 4 \cdot 3 = 12$.) Inne zadanie: $5 : {}^3/_4$. Zaczynaj rachować! ($5 : 1 = 5$.) Teraz dzielimy wpierw przez ${}^1/_4$. Zrób to: ($5 : {}^1/_4 = 5 \cdot 4 = 20$.) Następnie przez ${}^3/_4$. Ile razy powiększył się dzielnik? (3.) Ile razy musi się zmniejszyć iloraz? Zrób to! ($20 : 3 = {}^{20}/_3 = 6\,{}^2/_3$.) Wylicz jeszcze raz $5 : {}^3/_4$! Więcej przykładów, jednakże z tą różnicą, że mnożenie i dzielenie ilorazu tylko naznaczymy, a nie wykonamy. Dla łatwiejszego przeprowadzenia abstrakcji zalecam używać jako dzielników tylko ułamków pochodnych.

Abstrakcja: Celem dokonania abstrakcji wypisujemy wyliczone zadania sposobem skróconym, t. j. tylko zadanie i rezultat.

$$8 : {}^2/_5 = \frac{8 \cdot 5}{2} = 8 \cdot {}^5/_2$$
$$7 : {}^3/_4 = \frac{7 \cdot 4}{3} = 7 \cdot {}^4/_3$$
$$5 : {}^4/_7 = \frac{5 \cdot 7}{4} = 5 \cdot {}^7/_4$$

Czytaj! Jakie zadanie mieliśmy rozwiązać? (Zadanie dzielenia.) Jakie zadanie otrzymaliśmy? (Zadanie mnożenia.) Czytaj jeszcze raz pierwsze zadanie! Przez który ułamek mieliśmy dzielić? (${}^2/_5$.) A przez który mnożyliśmy? (${}^5/_2$.) Co stało się więc z ułamkiem?

(Został odwrócony, t. j. licznik stał się mianownikiem, a mianownik licznikiem.) Podobnie w następnych zadaniach. Jak więc dzielimy liczbę całą przez ułamek? (Liczbę całą mnożymy przez odwrócony ułamek.) Tak postępujemy zawsze przy dzieleniu, w którem zachodzi chociażby tylko jeden ułamek, bez względu na to, czy on jest dzielną czy też dzielnikiem. Zaraz zobaczymy.

Ćwiczenia.

1) Dzielenie liczby całej przez ułamek ($5 : \frac{2}{7}$, $8 : \frac{3}{5}$, $6 : \frac{1}{4}$.)
2) „ ułamka przez liczbę całą ($\frac{1}{2} : 4$, $\frac{3}{5} : 2$, $\frac{7}{10} : 5$.)
3) „ liczby całej przez liczbę mieszaną ($5 : 1\frac{1}{2}$, $8 : 3\frac{1}{4}$, $11 : 2\frac{2}{5}$.)
4) „ „ mieszanej przez liczbę całą ($4\frac{3}{7} : 5$, $9\frac{1}{8} : 6$, $12\frac{5}{6} : 7$.)
5) „ ułamka przez ułamek ($\frac{1}{2} : \frac{3}{4}$, $\frac{2}{5} : \frac{2}{7}$, $\frac{4}{9} : \frac{2}{11}$.)
6) „ liczby mieszanej przez ułamek ($4\frac{1}{9} : \frac{3}{4}$, $5\frac{2}{7} : \frac{1}{2}$, $7\frac{2}{11} : \frac{4}{7}$.)
7) „ ułamka przez liczbę mieszaną ($\frac{5}{6} : 1\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4} : 3\frac{2}{3}$, $\frac{3}{8} : 4\frac{1}{5}$.)
8) „ liczby mieszanej przez liczbę mieszaną ($2\frac{1}{6} : 1\frac{2}{5}$, $4\frac{2}{7} : 5\frac{1}{3}$, $8\frac{4}{9} : 2\frac{1}{9}$.)

Sposób wyliczenia zadań w pierwszym rzędzie jest już znany. W drugim szeregu mamy odwrotność. Liczbę całą uważamy jako ułamek z mianownikiem 1. Zadanie $\frac{1}{2} : 4$ rachujemy zatem w sposób następujący: $\frac{1}{2} : 4$, $\frac{1}{2} : \frac{4}{1}$, $\frac{1}{2} \cdot \frac{1}{4} = \frac{1}{8}$. Wogóle wszędzie, gdzie nie mamy w dzielniku ułamka, lecz liczbę całą, uważamy ją jako ułamek z mianownikiem 1. W aadaniach w trzecim rzędzie zamieniamy liczbę mieszaną na ułamek niewłaściwy i dopiero potem odwracamy. Jeżeli dzielna jest liczbą mieszaną, zamieniamy ją także na ułamek niewłaściwy.

Porównać ogólną zasadę dzielenia ułamków z ogólną zasadą mnożenia tychże.

Następują zadania kombinowane, np. $\frac{5}{6} + \frac{3}{4} - \frac{1}{2} \cdot \frac{4}{9} : \frac{2}{7}$, $4\frac{2}{3} \cdot \frac{2}{9} - \frac{3}{10} + 5\frac{4}{11} : \frac{7}{8}$ itp.

Zadania kryte. (Koniec.)

Łuszkowo. Szlandrowicz.

Sprostowanie. W poprzedniej części niniejszej pracy na str. 803 (wiersz 16 z góry) zamiast „pomnożono licznik i mianownik pierwszego ułamka *przez drugiego*“ ma być „*przez 2.*“. Redakcja.

REFORMATOR O SWOIM SYSTEMIE.

(Wrażenia z wykładu, wygłoszonego 26 października rb. w Bydgoszczy.)

Mówi. Głos jego spokojny, poważny, dosadny; widać, że każde słowo głęboko przemyślane. Czasemi porywa się zapałem sędziwy, lecz pełen młodzieńczego ducha mówca. To dr. Juljan Gawroński, twórca *Szkoły Odrodzenia*, założonej w czasach niewoli naszej na obczyźnie, a mianowicie w szwajcarskiem Vevey (1909 r.), a z odzyskaniem niepodległości przeniesionej na grunt rodzimy.

System swój oparł na podstawach biologicznych, wyzyskując współdziałanie natury z życiem dziecka. Umiejętnie wyzyskuje środowisko, tworząc t. zw. metodę łożyskową. Niema w jego systemie ławki szkolnej, ani nawet klas ze swemi notami, promocjami, karami; jest to szkoła radosna w całem tego słowa znaczeniu. Zamiast tego istnieją w *Szkole Odrodzenia* łożyska do poszczególnych przedmiotów: żywy zegar, pole Pytagorasa do nauczania w sposób przystępny i oparty na poglądzie tabliczki mnożenia i kilkumorgowy obszar ziemi, będący minjaturą Polski t. zw. „Nasza Ojczyzna."*) Na tym obszarze mamy lasy, stawy, strumyki, pola, pastwiska, w minjaturze oczywiście, dziecko spotyka się z całokształtem prac, wykonywanych w Polsce. Dr. Gawroński rozwija więc u swych wychowanków twórczy patrjotyzm. W środku „Naszej Ojczyzny" są dwie mapy plastyczne Polski, jedna to mapa-wzór, druga stale stwarzana przez dzieci, lepią więc w piasku góry karpackie, wyżyny i niziny naszego kraju.

Oparł się też dr. Gawroński na zasadzie biogenetycznej Haeckla ontogeneza jest powtórzeniem filogenezy.) Tak jak pierwotną organizacją ludów był ród, tak i w tym systemie istnieją sztuczne rodziny, z których kilka tworzy ród, a całość społeczność szkolną — Szkołę Odrodzenia.

W systemie tym dba się w wysokim stopniu o zdrowie dziecka. Dziecko jest istotą ruchliwą, nie lubiącą ślęczeć nad książkę. Wszelką naukę zdobywa dziecko przy pomocy metody ruchowej, uczy się z życia, a nie z książki. Tak jak Montessori i Decroly zastosowali metody dla dzieci umysłowo upośledzonych do nauczania dzieci normalnych, otrzymując przez to lepsze rezultaty, aniżeli przy stosowaniu metod starych, uczynił i dr. Gawroński. Praca odbywa się na zasadach rytmicznych, gdyż arytmja jest zjawiskiem chorobliwem nietylko w życiu dziecka, lecz wogóle w życiu człowieka. Książka jako abstrakt znajduje swe zastosowanie dopiero po wyczerpaniu wszystkich wyżej wymienionych środków.

Jeszcze jedno wyróżnia system dra Gawrońskiego od systemów obcych — pierwiastek patrjotyczny. Przez pracę kształci dr. Gawroński pożytecznych obywateli kraju i już w swej szkole uświadamia dzieci, że pracują dla ojczyzny. I ciekawe, że stale powołujemy się na wzory zagraniczne, a nie znamy tak swoistego systemu, opartego na potrzebach naszego narodu i jego psychice, akim jest system dra Gawrońskiego. B.

---

*) Szczegóły znajdzie czytelnik w książce autora *Szkoła Odrodzenia*, wydanej nakładem Fiszera i Majewskiego w Poznaniu. Do nabycia także w Książnicy Przyjaciela Szkoły. Cena zł 1,60.

NAUKA KALIGRAFJI.

Punktem wyjścia nauki pisania winny być kształty, znane dzieciom przedszkolnym. Doświadczenie wskazuje, że dzieciom przedszkolnym najłatwiej przychodzi kreślenie form rozmachem. W piśmie wykorzystać możemy rozmach ten, gdyż każda litera jest zespołem mniejszej lub większej ilości zaokrągleń jako cząstek powstałych rozmachów. Przy zestawianiu zasadniczych kształtów liter polskich, starać się trzeba, by wykorzystać ruch rozmachowy tak, by naturalny ruch ręki łatwo i płynnie — bez wszelkich przerw — mógł przejść od części do części, a także od litery do litery.*)

Litery trzeba rozłożyć na części, zwane dla lepszego zapamiętania „słupkiem", „haczykiem", „kluczką" itp. Tem samem przyzwyczaja się dzieci do ścisłej obserwacji, która w nauce kaligrafji odgrywa wielką rolę. Przez rozłożenie każdej litery na części powstanie obraz całości jasny i dokładny, który, jak wiadomo, jest wynikiem doświadczenia ruchowego, dotykowego i wzrokowego. Obraz ten jest też koniecznie potrzebny, uczniowie bowiem powinni pisać z pamięci, wzór zaś (napisany na tablicy) ma służyć tylko do wytworzenia potrzebnego dla pisania wzoru w wyobraźni, żeby piszący nie potrzebował myśleć o danej funkcji pisania, lecz mógł skupić uwagę na treść tego, co pisze. Każda litera jest wynikiem:

a) rozłożenia widzianego kształtu (analiza),
b) uświadomionego postrzegania szczegółów (percepcja),
c) przyswajania nowych spostrzeżeń zapomocą dawniej nabytych wyobrażeń (apercepcja),
d) łączenia poszczególnych części (zapomocą wzrokowego rozmachu) w jędną całość.

---

*) Przy zestawieniu zasadniczych kształtów liter należałoby jeszcze wziąć pod uwagę, że: 1. litera pisana musi być podobna do drukowanej, 2. każda litera powinna zawierać pewne bogactwo form, czyli umożliwić piszącemu pewne odmiany, (bez zasadniczych zmian). „Pismo bowiem stoi w związku z myśleniem i charakterem osoby, od której pochodzi". Tego prawa nie dałoby się przytłumić nawet najlepszym wzorem pisma, o ileby stało ono w sprzeczności z prawami natury. (Tu też źródło grafologji!)

Uwzględniając powyższe postulaty przy zestawieniu zasadniczych kształtów liter polskich, nie będzie zachodziła potrzeba przerobienia „pisma szkolnego“ według wymogów indywidualności, albowiem ona już będzie występować od samego początku nauki pisania.

Pismo każde powinno być poza tem piękne. Chociaż pismo wyraźne już samo przez się jest i piękne, należy jeszcze uwagę zwrócić na:

1. dobre elastyczne pióro (nie za ostre, nie za tępe),
2. dobry papier,
3. jednakową wielkość liter podobnych,
4. odpowiednie cieniowanie liter (kreska słupkowa względnie cieniowa nie może być kilkakrotnie grubsza od kreski rzutowej),
5. Równy odstęp litery od litery, wyrazu od wyrazu, a nawet zdanie od zdania (dla przejrzystości),
6. równoległe kreślenie kresek równych jako cząstek liter (jednolity charakter pisma),
7. prawidłowy układ ciała.
8. należyte trzymanie obsadki,
9. czystość pisma i zeszytów.

Istotną cechą naszego pisma jest jego płynny charakter dzięki ogólnemu zaokrągleniu. Zaokrąglenia te można wszystkie sprowadzić do jednej, najgłówniejszej podstawy pisma naszego — do owalu albo elipsy. Punktem wyjścia uszeregowania liter powinien być dlatego owal, pamiętając i o tem, żeby z jednej litery można łatwo przejść do dalszej litery. Według zasadniczych kształtów liter podzieliłbym je na pięć grup.

I. Główną podstawą pierwszej grupy jest owal (zaliczam do niej *o, ó, c, ć*).

II. Trzy cząstki owalu w nieco trudniejszem zestawieniu, tak zwana kluczka górna, tworzą zasadniczą część drugiej grupy (*e, ę*).

III. Kluczka górna zwężona tak, że uwydatnia ona się już tylko jako linja prosta czyli słupkowa; to charakterystyczna cecha grupy trzeciej (*l, ł, t, a, ą, d, i, u, w, b*).

IV. Kluczka dolna w różnych połączeniach jako fundament grupy czwartej (*j, g, y, s, ś,*) stanowi łatwe przejście od grupy trzeciej do grupy wstępnej.

V. Tu jak w grupie IV główną podstawą jest prosta, chociaż w grupie piątej już w najróżniejszych połączeniach (*n, ń, m, p, f, h, k, r, z*).

Litery duże, które mają nieco inną zasadniczą budowę, muszą naturą rzeczy ulec i innemu uszeregowaniu, chociaż ilość grup pozostała ta sama.

Najwięcej jeszcze podobieństwa między literami małemi i dużemi stwierdzić można w grupie pierwszej, albowiem tu jak tam podstawą podziału jest owal (*O, C, Ć, G, E*).

Zasadnicze części dalszych grup są:

II grupa: w środku zgrubiała kreska falowa, zwana też płomykowa (*L, Ł, D, S, Ś, T, F, P, R, B.*)

III grupa: właściwy rozmach w połączeniu z kreską prostą (*U, Y*).

IV grupa: rozmach mały z kreską podwójnie klinową i płomykową (*J, I, H, K, Z, Ż, Ź*).

V grupa: kreska płomykowa w różnych połączeniach (*A, N, M, W*).

Poza formą i kształtem liter ważne jest również ćwiczenie pisma równego. Należyty rezultat w tym kierunku osiąga się przez zastosowanie odpowiedniej linjatury.

Dla ćwiczeń kaligraficznych poleciłbym w klasie II-giej zeszyt 10-ciolinjowy podwójnej linjatury, w klasie III-ciej zeszyt 10-ciolinjowy podwójnej wzgl. 13-linjowy pojedyńczej linjatury, znów w klasie IV i V zeszyt 16-linjowy, a w końcu dopiero bez linij.

Cały materjał nauki kaligrafji jest dla wszystkich klas ten sam, wobec tego zachodzi koniecznie potrzeba podzielenia go na wszystkie klasy, a nawet w obrębie jednej klasy tak, iżby się coprawda powtarzał, lecz zawsze w odmiennem zestawieniu; dzieci bowiem zajmuje wszystko to, co nowe. Materjał klasy drugiej obejmowałby ćwiczenie poszczególnych liter małego i dużego alfabetu podług podanego uszeregowania na grupy. Gdy w klasie drugiej chodziło o zasadniczą konstrukcję danej litery, należy w klasie trzeciej brać pod uwagę zasadniczą budowę litery małej w przeciwieństwie do dużej. Dla klasy czwartej i piątej poleciłbym ćwiczenia stylistyczne, oparte na wzorach z życia praktycznego, lecz o ładnem i poprawnem piśmie.

Sama lekcja nauki kaligrafji nie obejmuje — jak to często zauważyć można — tylko pisanie odnośnej litery, należy koniecznie rozłożyć poszczególne litery na zasadnicze części i ich ćwiczenie.

Poniżej podaje dla przykładu, jak przeprowadzam lekcję na temat „Litera *o*“.

Przygotowanie: Jak nazywamy kształt, który jest podobny do jajka? Wymień litery o kształcie owalu!

Podanie celu: Dzisiaj nauczymy się poprawnie pisać literę *o*!

Pogłębienie: (Omówienie zasadniczych części.) Nauczyciel pisze *o* wzorowo na tablicy szkolnej. Na ile części można rozłożyć tę literę? (Trzy.) Idź do tablicy i wskaż te części! Jaka jest pierwsza część? (Cienka.) Co przypomina nam druga część? (Owal.) Nakreśl owal w powietrzu! Idź do tablicy! Teraz podług dyktanda na „raz“ do góry, na „dwa“ w dół, a więc „dwa“, „raz!“ (Później począwszy od „raz“.) Należy to dość długo ćwiczyć, przyczem jeden uczeń pisze zawsze na tablicy szkolnej. W końcu następuje omówienie wzorów napisanych na tablicy.

Pokaż jeszcze raz część pierwszą *o*! Jaka jest ta kreska? (Cienka.) Nazywamy ją rzutową. (To należy ćwiczyć!) Co można z tej kreski też utworzyć? (Owal.) Nauczyciel pokazuje to! Tak jak poprzednio owal, kreśli się teraz tu kreskę rzutową w powietrzu, poczem należy ją ćwiczyć z górnem zaokrągleniem i w połączeniu z owalem (podług dyktanda lub tak). Należy koniecznie do tego dążyć, ażeby kreska rzutowa kończyła się zaokrągleniem, owal w lewo został kreślony ruchem odwrotnym kreski rzutowej i rozłączył się z nią w środku, owal w prawo łączył się z zaokrągleniem i sięgał poza zaograglenie pierwszej kreski rzutowej.

Pozostaje jeszcze do omówienia część trzecia, t. zw. haczyk, który po odpowiedniem ćwiczeniu należy połączyć z kreską rzutową i owalem. Ćwiczy się teraz całość podług dyktanda, przyczem zawsze jeden uczeń pisze na tablicy szkolnej. Następuje później omówienie wzorów napisanych na tablicy szkolnej.

Zastosowanie: Zeszyty rozdać! Nauczyciel pisze wzorowo części i całość *o* na tablicy szkolnej, zaznaczając, ile linijek

w zeszycie przeznaczone jest na każde ćwiczenie. Dobrze jest też wskazać ile liter winny dzieci pisać na jednej linijce.

Podczas pisania przeprowadza nauczyciel kontrolę błędów, idąc od ucznia do ucznia. Ogólne błędy należy na tablicy szkolnej uwidocznić, omówic, uzasadnić, a potem powtóre poprawnie napisać. (Korekta klasowa.) Ogólne omówienie może trwać 10 do 15 minut.

Poznań. Wł. Ikert. *)

CHOINKA POLSKA.

Już niezbyt długi czas dzieli nas od świąt Bożego Narodzenia. Czas zatem pomyśleć o choince i to takiej, któraby była piękna, niedroga i — polska.

Trudno wyobrazić sobie wieczór wigilijny bez choinki. Niestety dajemy drzewku wigilijnemu dość często wystrój cudzoziemski, obwieszamy je bowiem różnemi błyszczydłami szklanemi, tandetą zagraniczną. Nauczycielstwo polskie dążyć powinno do tego, aby jak najprędzej usunąć owe błyskotki i zastąpić je ozdobami polskiego wyrobu, aby niejako unarodowić drzewko gwiazdkowe, aby stworzyć choinkę polską. Nie jest to rzecz tak bardzo trudna. Bogate nasze zdobnictwo ludowe dostarczyć nam może dużo pierwowzorów, nadających się doskonale do zastosowania przy wyrabianiu ozdób choinkowych. Pierwowzory te posiadają nazwy charakterystyczne i oparte są o zwyczaje czysto polskie. Zrezygnowanie społeczeństwa polskiego z owych błyszczydełek zagranicznych napewno w kwocie kilku miljonów zaważy na szali naszego bilansu handlowego.

Ponieważ rok rocznie ukazują się w okresie Bożego Narodzenia w różnych pismach rozprawy, odpowiadające na pytanie „skąd się wzięła u nas choinka“, na temat o „niemieckiem pochodzeniu choinki“ itp., dlatego nie będzie od rzeczy, jeżeli przytoczę kilka

---

*) Tegoż autora *Praktyczny podręcznik nauki pisania, obejmujący całokształt kaligrafji polskiej* z licznemi wzorami lekcyj na wszystkie klasy, z dokładnym rozkładem materjału ćwiczeniowego dla nauczycieli oraz *Wzór zasadniczych kształtów liter polskich* dla każdego ucznia podług trudności liter są w druku i ukażą się niebawem.

uwag badaczy tej sprawy. Profesor Dr. Jan Zubrzycki twierdzi np., że „choinka“ pochodzi z czasów pogańskich, kiedy to zagajano zielenią świetlice i koła, na zgromadzenia przeznaczone. Na gałązkach tego drzewka rozmieszczano najróżniejsze podarunki, któremi obsypywano uczestników godów. W związku z temi darami nazywano choinkę drzewkiem godnem. Stąd wynika, że ozdoby te, mające przypomnieć nam „uczynność przodków naszych względem bliźnich“ — nie są tak bezmyślne, jakby się to wydawało. Lecz o tem później.

Profesor Uniwersytetu Poznańskiego Dr. Witold Klinger twierdzi, że pokaźna ilość obrzędów i praktyk ludowych, związanych ze świętami Bożego Narodzenia, Nowego Roku i Trzech Króli, ma swój początek z wesołej i hałaśliwej obrzędności Saturnaljów i kolend grecko-rzymskich. Np. „kolenda“ zawdzięczać ma swe istnienie od „Calendae“, to jest skrót od „Calendae Januariae“, czyli nazwy dla święta Saturna, pierwotnie boga posiewów jesiennych, a później króla wieku złotego czyli wieku dostatku, równości i swobody powszechnej, które to święto obchodzono w dniu 17 grudnia, a które później rozszerzono do całego tygodnia i połączono z uroczystością noworoczną w dniu 1 stycznia. Dzień ten był dniem składania życzeń i darów. Do spuścizny tej należeć ma także zwyczaj uroczystego wnoszenia do domu gałązki zielonej — jemioły, z życzeniami szczęścia, zdrowia i urodzaju. W Francji i Anglji np. dziś jeszcze w okresie Bożego Narodzenia niepodzielnie panuje jemioła. Sprzedaje ją się w halach i na targu każdej dzielnicy, rozwożą ją na wózkach i w każdym domu napotyka się czy na stole lub na kominku itd. piękny bukiet tej rośliny, czczonej swego czasu przez druidów, kapłanów Galji. W osobnej monografji naszkicował prof. Klinger dzieje drzewka wigilijnego i wiąże je z greckim zwyczajem wnoszenia do domów i świątyń — oczywiście w pewne święto — strojnej gałązki zwanej „ejresione“. Ośrodkiem obrzędu owego święta była gałąź z drzewa laurowego lub oliwkowego, strojna w wstęgi białe i czerwone, owieszane figami, naczyńkami z winem, miodem, oliwą i pieczywem nieraz w kształtach niezwykłych i wyszukanych. Prof. Klinger dowodzi, że „ozdobna ta gałązka znalazła drogę do dzisiejszej obrzędowości pogrzebowej, przez to znów trafiła także do obrzędności dni zadusznych, które są powtórzeniem obrzędności powyższej“.

Ponieważ zaś Boże Narodzenie było pierwotnie w całej Europie świętem umarłych, czemś w rodzaju „zaduszek zimowych“, dlatego przyjąć należy analogiczne zwyczaje w obrzędowości Bożego Narodzenia. — Etnograf L. Gołębiewski w dziele „Lud Polski“, wydanem w roku 1830, wyraźnie zaznacza, że choinka (drzewko wigilijne) Polacy przyjęli od Prusaków i to w czasie ich panowania w Warszawie w latach od 1795—1807. Inni badacze tej sprawy kategorycznie twierdzą, że choinka jest pochodzenia niemieckiego. Wszystkie te badania prowadzą do Południowych Niemiec (Strassburg) i badacze ci dotąd nie mogli stwierdzić, skąd się choinka tam wzięła, zatem należy przyjąć, że słuszność jest po stronie prof. Klingera.

Przytoczę — choć w skrócie — ciekawe opowiadanie pewnego górala „Skąd powstał zwyczaj ubierania drzewka na Boże Narodzenie“, spisane przez p. Annę Dobrzycką. Góral „słysoł od swego dziadka, że się Pon Jezus na Podholu urodzieł, bo kezbyta pasztuszkowie chodzali pokłonić mu się tak daleko. I niedźwiydź fcioł obocić Jezuska, — co Dziycionteczku podaruwać? Poseł niedźwiydź jako mu baba kozała, znaseł piyknego smreczka, ułomił i niesie. A ze musiał bez kila potocków przechodzić, to się w kozdym drzywko zamocało, a pote zároz marzło, no i porobieły się na niym ślicne sklane igiełki, smrecek świycił jak żeby go fto dyjamentami obsypoł. Uwiadziało się to rybkom i daliże hipkać na drzywko, po drodze ptoski posiodały i tak niedźwiydź zaniósł sytko do sopki“. — Pan Jezus się cieszył, rodzina podziękowała, „no i widzicie pani, z tego co posło, ze teroz strojom dzieciom drzywko na Boże Narodzynie i schniejakie świycidełka na niym wiysajom“.

Zanim zaprowadziło się u nas drzewko, rodzina polska gromadziła się wokół żłóbka czyli szopki. Zwyczaj ten, sięgający XIII wieku, rozpowszechnili w Polsce bracia franciszkanie, i dziś trudno sobie wyobrazić święta Bożego Narodzenia bez szopki, do której oznaczenia niemal mechanicznie dodaje się przymiotnik „krakowska“, co jest jednak niesłuszne, bo i inne okolice Polski mogą się pochwalić szopką. Szopka winna być otworzona wedle wyobrażeń artystów polskich. Niech to będzie zupełnie prosta stajenka, lecz w cechach polskiego budownictwa drzewnego.

Wróćmy do ozdób samych. Poszczycić możemy się kilku zbiorami wzorów na ozdoby choinkowe:

Choinka Polska — Gerson-Dąbrowskiej,[1])
Ozdoby Choinkowe — Wydawnictwa „Życie Praktyczne“ — Bluszcz Warszawa,[2])
Choinka Polska — Felicji Gosienieckiej — Poznań.[3])

Wydawnictwa te znajdować winny się w każdej polskiej szkole, przedewszystkiem zaś teczka p. F. Gosienieckiej powinna żywo zainteresować całe nauczycielstwo, które znajdzie tam bogaty materjał do odnośnych prac, przewidzianych w programie nauki. Teka ta zawiera na 8 tablicach „wzory kolorowych ozdób choinkowych“ — czysto polskich, bardzo gustownie dobranych i opartych jak najściślej na motywach zdobnictwa ludu polskiego, a mianowicie:

tablica 1 — Gwiazda,
„ 2 — Łańcuch łowicki i Mały pająk łowicki,
„ 3 — Róża dwustronna, Świat, Pawie oczko,
„ 4 — Wianuszek, Ozdoba śląska, Podbiegnik,
„ 5 — Kula kłoskowa, Pająk łowicki, Ozdoba wielkopolska, która wcale nie ustępuje w niczem ozdobom innych dzielnic,
„ 6 — Kieliszek, ozdoba sieradzka,
„ 7 — Ozdoba z piórek, nalepianki,
„ 8 — Ptaszek, dzbanuszek.

Wzory przedstawione są albo litograficznie w barwach, albo też w „żywym wzorze“, to znaczy — poszczególne wzory są wycięte z barwnego papieru i naklejone. Każdy wzór zaopatrzyła autorka w dokładny i jasny opis sposobu wykonania. Podkreślić należy wzorowe wykonanie tak pod względem doboru poszczególnych kolorów jak i też pod względem ornamentyki. Autorce należy się za podjęty trud około zebrania materjału i za opracowanie teki — pełne uznanie. Życzyć należy, aby ten zbiór wzorów stał się nietylko w każdej polskiej szkole lecz także i w naszych domach „przewodnikiem i instruktorem“ przy wykonywaniu ozdób choinkowych.

---

[1]) Wydawnictwo M. Arcta, cena zł 0,80. [2]) Cena zł 1,—.
[3]) Wydawnictwo prywatne, cena zł 17,—.

Na zakończenie kilka słów o myśli, jaka często kryje się w tych ozdobach. Koszyczki np. przypominać nam powinny staropolskie obsypiny, dzbanuszki wyobrażać mają nasze serca i dusze, napełnione cnotami i zasługami. Winny one też przypominać podanie cudowne, wedle którego to św. Jan z Kęt dzban, stłuczony w kawałeczki, — połączył w jeden dzban cały, napełniony mlekiem. Światy z opłatków itd. są symbolami szczęścia domowego, dlaczego je lud polski czcił przez cały rok i przechowywał starannie, bo od ich ocalenia zależy szczęście domostwa.

Kończę prośbą do nauczycielstwa, aby już w tym roku stanęła na gwiazdkę w każdej szkole choinka, przystrojona własnemi wyrobami, opartemi o wzory czysto polskie, pod choinką szopka o stylu polskim, czyli prawdziwie Choinka Polska na wzór i w celach propagandy twórczości swojskiej — rodzimej!

Poznań. J. Sobolewski.

NASZE ECHA.

ODPOWIEDZI

Jak podnoszę poziom estetyczny u dzieci?

W odpowiedzi na pytanie Szan. Kolegi możnaby bardzo wiele napisać. Nie uczynię atoli tego, lecz zwrócę uwagę Szan. Kolegi na artykuły w *P. S.* mianowicie: „W jaki sposób uczynię szkołę radosną“ nr. 19, str. 531, rocz. 26, „O estetycznem kształceniu młodzieży“ nr. 20, str. 562, rocz. 26, dalej „Cel wychowania estetycznego“ nr. 14, str. 401, rocz. 25. A może Koledze dostępny będzie artykuł „Technika i estetyka lekcji szkolnej“ Muzeum, zeszyt 1/2, (1925) str. 57.

W nich znajdzie Szan. Kolega cały ogrom materjału wskazującego, jak kształcić i podnosić poziom estetyczny. Uwagi są tak cenne, że niezawodnie prowadzą do celu. Kształcenie estetyczne winno zajmować jedno z pierwszych miejsc.

Oczywiście, należy zacząć od siebie, dawać przykład — wpływać. Ład, czystość i porządek w ubiorze, przyjazny i miły ton w nauce, takt w zachowaniu się, punktualność — oto środki niezawodne i mówiące same za siebie. Czysta klasa, wymyte okna, żywe kwiaty w doniczkach, na ścianach piękne obrazy, kwietniki przed szkołą, podwórze i korytarze czyste i zamiecione, ogrodzenie porządne — wszystko razem woła: „Tu jest czysto i pięknie“. Nauczyciel musi wdrożyć dziecku poszanowanie cudzej własności, by nigdy i nic nie psuło, zanieczyszczało, nie przeszkadzało innym, wyśmiewało drugich. W klasie winno dziecko każdy mimowolnie rzucony papier lub tem podobne przedmioty natychmiast podnieść, chodzić tak cicho, by innym nie przeszkadzać. Przed wejściem do klasy winno starannie wytrzeć swe obuwie. Wprowadziłem u siebie, że większa część dzieci przed wejściem do klasy zdejmuje swe „ciężkozbrojne“ obuwie a wdziewa lekkie pantofelki, w których sobie ciepło i cichutko siedzi.

Zdarzyło mi się w pewnej szkole zauważyć, że schody na drugie piętro były pokryte grubą warstwą lodu, co można było uniknąć wymienionym sposobem bardzo skutecznie.

Nauczyciel winien bezustannie wskazywać na piękno w przyrodzie, sam otoczyć ją staranną opieką, nie zezwolić na łamanie gałęzi, zrywanie kwiatów, wskazując na to, że nawet „Salomon w całym przepychu nie był tak piękny, jak jedna z nich (lilja polna).“ Sposobności po temu da nauczycielowi każda wycieczka szkolna. Są to czynniki zewnętrzne, wpływające na poczucie piękna. Rozpatrzmy teraz inne, płynące z samej nauki i nauczania a budzące uczucie piękna. Wskażę tu na język polski, historję, religję, śpiew i rysunki. Ucząc deklamacji, uczmy jej naprawdę; niech to nie będzie czczem i prostem gadaniem lecz głosem serca i odpowiadało treści znaczeniowej utworu. Śpiew w szkole, ten skarb drogocenny, co ducha krzepi i nudy skraca, niech będzie pełen taktu, rytmiki, dynamiki, to szczytny jak szum jodły, lub żywy jak iskra.

W nauce historji, religji winno piękno wprost tryskać, czy to z bohatera, czy sposobu przedstawienia, czy różnych okoliczności.

Jeżeli każdy moment wychowawczy wyzyskamy, wpłyniemy tem niezawodnie na podniesienie poziomu estetycznego. St. Walerowicz, (Cerekwica.)

Pytanie.

a) *Czy metoda egzaminacyjna nosi słusznie nazwę „metody“ — dlaczego?* St. W. (C.)

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

WYKŁADY PEDAGOGICZNE PRZEZ RADJO. Komisja, działająca i upoważnienia władz szkolnych, organizuje w miesiącu grudniu następujące wykłady przez radjo:

w czwartek, 1 grudnia, o godz. 12 m. 5: p. Regina Rudzińska: Potwory morskie,

w sobotę, 3 grudnia, o godz. 16: p. Dr. Jan Mydlarski: Antropologja i pedagogika,

w poniedziałek, 5 grudnia, o godz. 17 m. 20: p. dr. Ignacy Wieniewski: Uwagi w sprawie wykształcenia klasycznego w szkole średniej,

w środę, 7 grudnia, o godz. 16: p. dr. Stanisław Tynelski: Z zagadnień sieci szkół powszechnych w Polsce,

w czwartek, 8 grudnia, o godz. 12 m. 5: prof. Tadeusz Adamczyk: W 250-letnią rocznicę śmierci Bartłomieja Zimorowicza,

w sobotę, 10 grudnia, o godz. 16: wiz. p. Kazimierz Czerwiński: Psychologja zwierząt w szkole,

w poniedziałek, 12 grudnia, o godz. 17 m. 20: naucz. dr. Tadeusz Waryński: Stan obecny i zadania szkół handlowych,

w środę, 14 grudnia, o godz. 16: wiz. p. Lucjusz Zapolski: Opieka szkolna, jej obowiązki i zadania,

w czwartek, 15 grudnia, o godz. 12 m. 5: prof. Kazimierz Sikorski: Kto to był Stanisław Moniuszko.

NOWOŚCI WYDAWNICZE.

KOMUNIKATY KSIĘGARSKIE.

GEBETHNER I WOLFF, WARSZAWA.

Fr. W. Foerster: *Chrystus a życie ludzkie.* W przekładzie polskim Dr. Józefa Mirskiego. Cena zł 10.—.

Ukazało się już w całości tłumaczenie znakomitego dzieła prof. Fr. W. Foerstera p. t. *Chrystus a życie ludzkie.* W dziele tem autorowi chodzi o zastosowanie chrześcijaństwa do nowoczesnego dnia powszedniego i jego najbardziej palących zagadnień. Książka zwraca się głównie do tych, którzy się oddalili od religji. Lecz z pewnością okaże się ona pożyteczną i dla dojrzalszej młodzieży chrześcijańskiej, wstępującej dziś w świat pełen rozstroju, opanowany przez gruby materjalizm, za którem kryje się pustka ideowa i powierzchowność myśli. W niej znajdzie ona potwierdzenie, iż to, co dotąd zdawało się jej tylko najświętszą tradycją, stanowi również najgłębszy sens rzeczywistości.

Dr. Zygmunt Szweykowski: *Lalka Bolesława Prusa.* Cena zł 10.—

Lalka Bolesława Prusa, ta prawdziwa skarbnica walorów uczuciowych, moralnych i umysłowych, charakteryzujących psychikę polską, doczekała się wreszcie poważnej monografji, pióra historyka literatury D-ra Zygmunta Szwejkowskiego. W czterech dużych rozdziałach zawarł autor biografję Prusa, charakterystykę jego działalności publicystycznej i literackiej, oraz samą rzecz, a więc szczegółową analizę *Lalki* na tle przekroju społeczeństwa polskiego, wszystkich jego warstw, prądów, wówczas je nurtujących, stosunku do kwestji żydowskiej itp. Rozbiór kompozycji powieści, stosunku jej do literatury europejskiej i znaczenia w literaturze polskiej kończy tę pracę, napisaną z wielką wnikliwością i kompetencją.

BIBLJOTEKA DOMU POLSKIEGO WARSZAWA.

Józef Lasoń: *Żołnierz bez ojczyzny.* Powieść. Tom 85 -ty, cena 95 gr.

Tragedją duszy polskiej była służba Polaka w czasie wielkiej wojny, gdy naprzeciw siebie „w dwóch wrogich szańcach" stawał brat przeciw bratu i mierzył w serce. To „żołnierz bez ojczyzny", cudzej woli słuchać musząc, krwią swą broczył swoją ziemię ojczystą dla cudzej sprawy.

Z żołnierskiej doli „Żołnierz bez ojczyzny" snuje swą niezwykle interesującą powieść Józef Lasoń. Z pod tego żołnierskiego pióra przelanych zostało na papier tyle wzruszających scen, tyle z taką swadą iście rycerską opowiedzianych przygód, że książka ta będzie napewno jedną z poczytniejszych w sezonie. Bibljoteka Domu Polskiego, która tę książkę starannie, a nawet wielce efektownie wydała, ma dużą zasługę, że dając książkę tanią, nie karmi wielkich już rzesz polskich czytelników niezdrową sensacją, a daje ksiażki coraz lepsze i co najważniejsze swojskie.

NAKŁADEM „ISKIER". TYGODNIKA DLA MŁODZIEŻY. WARSZAWA.

Kalendarz „Iskier" na rok 1928. Mała encyklopedja i notatnik opracował Władysław Kopczewski. Rok IV. Str. 256. Cena zł 3,80 (opr.)

Jest to już czwarty rocznik tego wydawnictwa, wzorowanego na najlepszych podobnych wydawnictwach zagranicznych, różniący się od nich znacznie większem bogactwem materjału. W szczególności wyczerpująco opracowany jest dział wiadomości polskich. Kalendarz „Iskier", jako mała podręczna encyklopedja najważniejszych wiadomości ze wszystkich dziedzin wiedzy, jest właśnie niezbędny w codziennem życiu dla każdego zarówno dorosłego, jak młodzieńca. Wydany na specjalnym cieńkim papierze w dogodnym formacie w miękkiej płóciennej oprawie mimo 256 stron tekstu nadaje się doskonale do noszenia stale w kieszeni i może służyć jako notatnik, posiada bowiem wolne rubryki na każdy dzień. Duży nacisk kładzie kalendarz w szeregu uwag i wskazówek na „organizację pracy codziennej". Kalendarz ten zasługuje na jak najszersze rozpowszechnienie.

KSIĄŻNICA-ATLAS, LWÓW.

X. Władysław Rudzik: *Nauka religji katolickiej* na III i IV klasę szkół powszechnych. 1927.

Prawdziwą radość sprawia ten podręcznik, który się ukazał z nastaniem bieżącego roku szkolnego. Nie jest on napisany po to, aby pomnożyć ilość katechizmów, ale ich jakość. Łączy on bowiem bardzo pomyślnie biblję, przytaczaną możliwie wiernie według tekstu ks. Wujka, z nauką katechizmu, który jest nawiązany wszędzie w najstosowniejszych miejscach. Każda rzecz jest omówiona stylem poprawnym i zajmującym w odpowiednich działach, co wykluczyło potrzebę owych zbytecznych dodatków, jakie spostrzegamy prawie we wszystkich innych podręcznikach. Nie sposób podawać tu wszystkich dodatnich stron tej książki, trzeba się z nią rychło zapoznać, aby się przekonać, jak rzeczywiście praktycznie i celowo jest opracowana, aby stwierdzić, że istotnie odpowiada współczesnym postulatom metodyki, że jest dużym krokiem naprzód i znacznym postępem na polu religijnego nauczania i wychowania dziatwy w szkołach powszechnych.

J. Urbanowska: *Róża bez kolców.* Powieść dla młodzieży, 1927.

Celem właściwym autorki niniejszej powieści jest wzbudzić zainteresowanie i podziw młodzieży dla Tatr, tej perły w koronie naszych gór. To też fabuła powieści, jakkolwiek interesująca i z talentem przeprowadzona, usuwa się na plan drugi. Jądro opowiadania stanowią wycieczki, ciekawe nietylko dla swych przygód, lecz przedewszystkiem dla umiejętnego zaznajamiania młodzieży z całokształtem zagadnień przyrody Tatr. Zagadnienia te rozpatruje autorka pod różnemi kątami widzenia, reprezentując je w poszczególnych osobach towarzystwa, które dziwny traf losu zgromadził w Zakopanem, każąc im wpierw zaznać licznych burz życiowych. Osoby te mają różny kierunek zainteresowań, stąd też płynie różnorodność wrażeń dla czytelnika. Nić przewodnią opowiadania stanowi poszukiwanie przez jednego z bohaterów, zamiłowanego hodowcy róż, róży bez kolców, którą w końcu znajduje. Książka tchnie głębokiem i bezpośredniem umiłowaniem przyrody, jest też tem samem bardzo pożyteczną i zdrową lekturą dla młodzieży. Użyteczność jej podnosi fakt, że w drugiem wydaniu książki uwzględniono zdobycze naukowe ostatnich lat, dzięki czemu wydawnictwo to zyskało na aktualności. W zakresie literatury tatrzańskiej stanowi ono jedno z nielicznych a wybitniejszych zjawisk przez umiejętność budzenia zainteresowań krajoznawczych. Treść objaśniają 124 ryciny.

H. Allorge: *Walka światów.* Powieść dla młodzieży. 1927.

Wszyscy pamiętamy z czasów naszej młodości bogaty świat fantazji, jaki roztaczały przed nami przepojone genjuszem i potęgą umysłu ludzkiego powieści J. Verne'a, któremu w naszej literaturze z dużem powodzeniem sekunduje W. Umiński. Wynalazczość li tylko literacka J. Verne'a święci dzisiaj triumfy w rzeczywistości, pod postacią balonów sterowych, aeroplanów, łodzi podwodnych, telegrafów bez drutu i innych wynalazków. Szalony prąd rozwoju współczesnej techniki jest zapewne niepoślednią przyczyną zubożenia w ostatnich latach tego rodzaju literatury dla młodzieży. Niniejsza powieść jest właśnie książką, która, łącząc w sobie zdrową fantazję, opartą na zdobyczach wiedzy, z pogodnym gallickim humorem, wplecionym w bardzo zajmującą fabułę, niezawodnie zdobędzie sobie poczytność wśród młodzieży. Tekst zdobi 5 rycin S. Norblina.

K. A. Czyżowski: *Jim Żeglarz.* Powieść dla młodzieży. 1927.

Bohater niniejszej powieści to uosobienie marzeń i snów dzisiejszej młodzieży, młodzieży, dla której świat przestał być wielkim, w której tęsknota do dojrzałości duchowej łączy się z pragnieniem doskonałej sprawności fizycznej, w której sny o przygodach i awanturach kojarzą się z ambitnem poczuciem własnej wolności, godności i szlachetności. Dać młodzieży strawę dobrą, to cel, jaki sobie autor tej książki postawił. — Ilustracje Z. Grabowskiego.

Wydawca i Redaktor: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.